

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

CARMEN SÁ BRITO SIGWALT

**DISTINTAS PERSPECTIVAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE BUSCA ALFABETIZAR-
LETRANDO**

CURITIBA

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

CARMEN SÁ BRITO SIGWALT

**DISTINTAS PERSPECTIVAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE BUSCA ALFABETIZAR-
LETRANDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Área temática: Escola, Cultura e Processo Ensino-Aprendizagem da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina
Kirchner Guimarães

CURITIBA – PR

2013

Dedico este trabalho ao meu neto João Vicente e a todas as crianças brasileiras que
como ele tem direito a uma escola letradora.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de um trabalho de tese só é possível quando contamos, além de nossa dedicação, com as diferentes pessoas que nos auxiliam direta ou indiretamente. Assim concordo com Carlos Scliar quando diz: EU DEVO TUDO A TODOS... SOU RICO DA EXPERIÊNCIA DE TODOS OS HOMENS DE TODOS OS TEMPOS. Mas agradeço em especial aos professores Carlos Alberto Faraco, Francisca Izabel Pereira Maciel, Lígia Regina Klein e Sandra Regina Kirchner Guimarães. E as amigas Ascension Jimenez e Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de Moraes. Sem as orientações, sugestões e críticas dessas pessoas não teria sido possível a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Estudo teórico que analisa as diferentes perspectivas de aquisição da linguagem escrita: tradicional, construtivista psicogenética, métodos fônicos e letramento. O referencial de análise é a concepção de alfabetizar letrando, na qual a alfabetização (domínio do sistema gráfico) e o letramento (uso da leitura e da escrita nas diversas funções sociais) são trabalhadas conjuntamente. Uma segunda análise destaca três momentos da formação de alfabetizadores: o tradicional, o construtivista e a tentativa de superação destas duas abordagens. Os resultados do estudo evidenciaram o afastamento das diversas perspectivas metodológicas da concepção de alfabetizar letrando e a necessidade da formação de alfabetizadores considerar a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis.

Palavras-chave: alfabetização; aquisição da linguagem escrita; formação docente.

ABSTRACT

A theoretical study which analyses the different perspectives of the acquisition of written language: the traditional method, the psychogenetic constructivism, the phonic methods and the whole language approach. The parameter for analysis is the assumption of literacy through the whole language approach in which learning to read and write (mastering the graphic system) and literacy (appropriate use of reading and writing in different social functions) are developed together. A second analysis points out three moments in the preparation of teachers: the traditional, the constructivist and finally the attempt to overcome these two perspectives. The results of the study point out that there is a gap between these three methodological perspectives and the notion of preparing teachers who consider that mastering the graphic system and becoming competent users of language in its several social functions are inseparable teaching actions.

Keywords: literacy; acquisition of written language; teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A VISÃO TRADICIONAL: A ÊNFASE NO ENSINO DO CÓDIGO GRÁFICO	26
2 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: A PRIORIZAÇÃO DA DIMENSÃO SIGNIFICATIVA	44
3 MÉTODOS FÔNICOS: O DOMÍNIO DO CÓDIGO FONÉTICO E GRÁFICO COMO PRÉ-REQUISITO BÁSICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	68
4 AS PROPOSTAS DE LETRAMENTO: DESTAQUE PARA OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E ESCRITA.....	88
5 ALFABETIZAR-LETRANDO: A ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES GRÁFICA E SEMÂNTICA	101
5.1 FUNDAMENTOS DA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR-LETRANDO	101
5.2 SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE CONTEMPLAM A PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR-LETRANDO.....	128
6 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO	138
6.1 MOMENTO TRADICIONAL.....	138
6.2 PERÍODO CONSTRUTIVISTA.....	142
6.2.1 Guia do formador – Módulo I.....	145
6.2.2 Guia do formador - Módulo II.....	151
6.2.3 Guia do formador – Módulo III.....	155
6.3 MOMENTO DE SUPERAÇÃO DAS PROPOSTAS LIMITADAS.....	157
7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
7.1 CONCLUSÕES	195
7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	207

INTRODUÇÃO

A educação, bem como as outras instituições sociais, constitui expressão de um determinado momento histórico que é, por sua vez, definida pelo modo de produção da vida material da humanidade. Nesta perspectiva, as alterações substanciais numa sociedade determinam, necessariamente, alterações no processo educativo. Existe uma vasta produção teórica que analisa as mudanças na educação que são determinadas por alterações no contexto social mais amplo, como exposto em Kuenzer (2002, 2004, 2005), Machado, (2002), Frigotto, (1996), Ferretti (2002), Klein, (2003), entre outros.

Os estudos de Plekhanov (1987) revelam que a perspectiva da ciência da história, ao contrário das concepções de cunho idealista que explicam a evolução histórica pela evolução da sociedade e das ideias, afirma que é como decorrência de processos de mudanças em todos os aspectos da produção da vida humana, ou seja, da história, que se deve buscar o fundamento da realidade humana.

A concepção histórica de homem entende que são as relações de produção da vida, ou seja, as relações sociais, na sua mais ampla significação, que explicam todos os fatos constitutivos da realidade concreta.

A intrincada teia de relações que existem entre os homens é que dá configuração às mais diversas instâncias do real. Em outras palavras, a maneira como tais relações se combinam formando o tecido social é que vai determinar o conteúdo de uma sociedade no que se refere à sua economia, política, arte, cultura, religião, educação, enfim, qualquer aspecto da realidade.

Quando a humanidade institui uma dada forma de organização social, constrói, simultaneamente, todos os elementos que formam a realidade através do desenvolvimento de atividades prático-teóricas pertinentes àquela forma de vida.

Assim, uma vez que cada aspecto da realidade é constituído na dependência – em relação – com todos os outros aspectos que lhe são contemporâneos, não é possível explicar nenhuma particularidade da vida humana, de modo deslocado desse conjunto mais amplo de relações que a institui.

A educação, em sendo uma instância fundamental da sociedade, na medida em que promove a preservação e a transmissão dos frutos civilizatórios próprios de uma dada sociedade, mantém com esta uma relação intrínseca, ou seja, ao mesmo tempo em que recebe influência do contexto social também influencia este.

Dado que à educação cabe este papel de preservação e transmissão das formas de vida humana, ou seja, da cultura, em nossa sociedade, caracterizada pela forma escrita de registros culturais, a aquisição da leitura e da escrita assume preponderante significado.

Conforme Nagel (1985), em diferentes momentos da história, na constituição da sociedade, a visão de homem, e, por decorrência, a visão de educação, tomou diferentes significados. Tais concepções eram definidas pela forma com que a humanidade traduzia e satisfazia suas necessidades, portanto, pelo seu modo de produção da vida.

Assim, na Antiguidade, o homem era visto como um animal político e o trabalho como uma atribuição da classe inferior. A desigualdade era vista como um dado natural, tendo em vista sua necessidade na produção da vida de homens civilizados. A educação destinada às classes privilegiadas, nesse período, valorizava o discurso e a arte de bem falar, isto é, as expressões mais elevadas do pensamento, dada a importância da razão no processo de organização política da sociedade. Entre os não-cidadãos, a educação limitava-se aos domínios das tarefas implicadas no seu trabalho cotidiano. Nesse período, a escrita era uma atividade bastante laboriosa e o escriba era um escravo que grafava, mas, na maioria das vezes, não sabia decifrar esses caracteres. Os senhores sabiam ler, mas não se envolviam com os atos da escrita.

Na Idade Média, todos os homens eram considerados diferentes e, por desígnio de Deus, os escravos não tinham alma. Nesse sentido, de acordo com a vontade divina, o trabalho era um serviço para a classe inferior. A sociedade estava dividida entre o clero, os senhores feudais e os servos. A educação tinha como função o aprimoramento religioso e se organizava em três formas distintas: aquela destinada à formação dos quadros da Igreja, outra destinada à formação do cavaleiro e, finalmente, a destinada aos servos. A importância do conhecimento da palavra divina fomenta, nesse período, o domínio da leitura e da escrita.

Com o advento da Idade Moderna, se estabelecem novas relações sociais que vão fundamentar a ideia de igualdade entre os homens. O trabalho é visto como

fonte de produção de riqueza e de abundância; não mais se justificando uma sociedade dividida nos moldes da sociedade servil. No âmbito político toma corpo a ideia de que todos podem participar da organização e decisão do Estado. A educação valoriza o domínio das ciências naturais como imprescindíveis para a apropriação da natureza no processo de produção das riquezas. O domínio da leitura e da escrita são fundamentais nesse momento histórico, pois são os instrumentos básicos que garantem o acesso às ciências.

Na sociedade Contemporânea, na qual já são perceptíveis os sinais de decadência e mudança estrutural, embora contornos mais definidos da nova realidade que se instaura ainda não sejam visíveis, o conceito de homem se apresenta igualmente indefinido. O homem dominou a produção, mas ainda está posta a divisão do trabalho. Também nessa sociedade as classes têm interesses antagônicos, e a educação, nesse período, reflete esse antagonismo, ou seja, sendo vista por alguns como possibilidade de manutenção da ordem social vigente e por outros como possibilidade de questionamento desta ordem social e contribuição para a construção de um novo modo de produção da existência.

O modo de produção capitalista altera-se quando passa da fase da manufatura para a da grande indústria. No período da manufatura predomina a mais valia absoluta, o capital conta com o emprego de muitos trabalhadores e a existência de numerosos pequenos capitalistas. Na fase industrial a situação se modifica. O operário não é mais imprescindível, passa a ser substituído pela máquina. Há uma desvalorização da capacidade de trabalho. Essa desvalorização da capacidade de trabalho invade também os sistemas educacionais e nesse contexto o conhecimento profundo da área de trabalho que anteriormente era exigido do professor passa a ser substituído pelo manual didático. Encontra-se em Alves (2006, p. 242-243) uma abordagem muito interessante sobre esse aspecto. Segundo o autor, a organização do trabalho didático vigente nos estabelecimentos educacionais foi fundada por Comenius no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho.

Nas palavras de Alves (2006, p. 242-243)

No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam a ser utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor de Didática Magna, em especial o manual didático, que domina e dá a tônica à atividade de ensino. É forçoso reconhecer que essa organização respondeu a uma necessidade social premente, à época em que viveu o bispo Morávio.

Emergia o imperativo de difusão da educação para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la. Limitado era o acesso ao livro clássico, cuja produção não havia ainda sido revolucionada pela máquina moderna, o que resultava em escassez quantitativa e elevado custo. Limitado era o contingente de pessoas que dispunham de conhecimentos suficientes para o exercício do magistério. A infraestrutura física era incipiente e improvisada. Essas considerações estabelecem os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento comeniano, daí o manual didático, instrumento de trabalho no qual era depositada a responsabilidade maior pela transmissão do conhecimento. Esse instrumento daria a medida do (escasso) conhecimento que seria de se esperar do professor; expressaria a meta referente ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno e resumiria um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem estabelecida de critérios de sequência e de relacionamento, a ser executado por meio de procedimentos técnicos fixados previamente.

Com a passagem do capitalismo industrial para o denominado capitalismo tecnológico e financeiro, as relações sociais também se modificam. O problema do desemprego que marca a era industrial atinge contornos severos. Os grandes capitalistas obtêm lucro pela aplicação de recursos financeiros que geram dinheiro e os avanços tecnológicos eliminam uma série de trabalhos que exigiam a presença humana.

Nesse período temos como característica marcante a ausência de trabalho para uma parcela significativa da população, a concentração de riquezas nas mãos de poucos, uma escolarização sofisticada para um grupo e o acesso à escola não representa mais, obrigatoriamente, o acesso ao conhecimento. Os resultados de avaliação de rendimento escolar revelam que muitos alunos chegam ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental (quarto ano) não sendo capazes de, efetivamente, ler e escrever. Sendo a leitura e a escrita instrumentos fundamentais, ferramentas básicas para o acesso ao conhecimento, não existindo este domínio ou a sua apropriação limitada, a aquisição dos conteúdos culturais e sociais fica comprometida. Diferentes pesquisadores como Gatti, Patto, Costa, Kopit & Almeida (1981); Collares (1996) e Cordié (1996) entre outros, têm estudado a questão do fracasso escolar, associando a este problema diversos fatores. Estudos revelam que tem ocorrido um decréscimo no aproveitamento médio da aprendizagem da leitura e da matemática (Correa, 2007). Segundo Bossa (2002) o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente. Libâneo (1991, p. 35) afirma que apesar de ter havido, nas últimas décadas, um aumento de matrículas, grande parte das crianças são aprovadas de uma série para outra sem dominar os conhecimentos mínimos exigidos pela série cursada. A escola assume

uma série de outras responsabilidades que não são essenciais. Não podemos ignorar que a escola, por ser um espaço de frequência obrigatória, acabe assumindo outras funções que não são apenas educativas. No entanto não pode secundarizar a sua especificidade, ou seja, nas palavras de Saviani (2003, p. 15) a “transmissão – assimilação do saber sistematizado” que é “a atividade nuclear da escola”. O ensino e a aprendizagem do saber sistematizado devem se constituir na razão central da escola. Segundo Saviani (2003, p.14), desta forma ela está concretizando seu compromisso político de promover “a socialização do saber sistematizado”. Conforme o autor, muitas vezes o trabalho escolar é descaracterizado e a escola “trabalha tudo” menos o essencial. Não distinguindo claramente o que são atividades curriculares e extra curriculares acaba dando importância ao que é secundário.

No Brasil contemporâneo as exigências de domínio das habilidades de leitura e escrita são cada vez mais presentes. A seleção de pessoal para a entrada no mundo do trabalho tem, na maioria das vezes, exigências de titulação de Ensino Fundamental ou Médio.

É desnecessário lembrar o caráter dispensável da alfabetização enquanto pré-requisito para algumas atividades produtivas. Como afirma Alves (1981, p. 110) “[...] a reprodução da força de trabalho não passa pela escola, sob o capitalismo, sendo decorrência da própria reprodução biológica”.

Contraditoriamente a alfabetização é uma necessidade para os indivíduos contemporâneos, principalmente para garantir o efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania.

A realidade educacional brasileira é marcada por um contingente significativo de sujeitos, que apesar de terem frequentado a escola básica, demonstram níveis precários de domínio de leitura e escrita. Acrescenta-se ainda o fato de existir em nosso país uma parcela considerável da população que não possui a capacidade mínima de leitura e escrita. Por outro lado, vivemos numa sociedade letrada na qual as exigências de interpretação e produção de textos estão presentes através de diversificadas funções sociais.

Não se pode ignorar que, com o advento do capitalismo, o que determina as atividades científicas e educacionais é o conhecimento útil ao capital. Cabe, então, perguntar: interessa ao capital garantir a alfabetização a todos? Em que medida é fundamental, para o tipo de sociedade em que vivemos, a existência de sujeitos que

não saibam apenas decifrar um código, mas que sejam, de fato, leitores e escritores, com possibilidade de verdadeira leitura do mundo?

A Revista italiana conservadora – *Civiltà Cattolica* – em 1872 não concordava que a instrução fosse meio indispensável ao bem estar da humanidade. Dizia:

[...] meio seguríssimo de bem estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa. (CATARSI, 1985, p. 20).

E no mesmo país em Congresso no final do século XIX (CATARSI, 1985, p. 31): “[...] teve coragem de propor a abolição da instrução elementar, para que os camponeses e os mineiros não pudessem, lendo, absorver as novas ideias.”

A negação da escola para uma grande parte da população e o acesso sem garantia do conhecimento foi registrado no Brasil na obra *A Educação Nacional* de José Veríssimo Dias de Matos, na qual encontra-se uma citação do Dr. Joaquim José Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, em relatório ao Presidente da República, em 1906, em que se lê: “O ensino chegou ao Brasil a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez” (MATOS, 1985, p. 13).

Nesta mesma obra o autor afirma:

[...] é mesmo necessário melhorar as Escolas Normais existentes, não só para que os mestres que delas saem tenham maior competência, mas para que todas as moças que as queiram frequentar aprendam de fato o que ali se promete ensinar. (MATOS, 1985, p. 126).

Além do insucesso da escola, o problema do analfabetismo, entre a população jovem e adulta, levou ao longo da história da educação no Brasil a diferentes programas federais de alfabetização procurando enfrentá-lo. Dentre estes destacaram-se: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos entre 1947 e 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958 a 1960, o Programa Nacional de Alfabetização de 1964, a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos de 1985 a 1990, o Programa Nacional de Educação e Cidadania de 1990 a 1992, o Programa Alfabetização Solidária a partir de 1997 e o Programa Brasil Alfabetizado desde 2003. A proliferação de programas de alfabetização visou sempre à redução dos percentuais alarmantes de analfabetos existentes no País.

Segundo estudos do INEP em 1820 apenas 0,20% da população era alfabetizada. Os percentuais apresentados nos anos 1900 mostram que a cada década ocorre uma diminuição dos percentuais da população analfabeta, mas com o crescimento populacional, em números absolutos, houve um aumento de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita. Os quadros abaixo explicitam a afirmação:

QUADRO 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil – 1820/1990

1820 – Apenas 0,20% da população é alfabetizada
1920 – 71,2% da população é analfabeta
1940 – 61,1% da população é analfabeta
1950 – 57,1% da população é analfabeta
1960 – 46,7% da população é analfabeta
1970 – 38,7% da população é analfabeta
1980 – 31,9% da população é analfabeta
1990 – 16,7% da população é analfabeta

FONTE INEP, 2000.

QUADRO 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil: 1920/2000

1920 – 64,9% - 11 milhões de pessoas
1940 – 56% - 13 milhões de pessoas
1960 – 39,6% - 15 milhões de pessoas
1980 – 25,4% - 18 milhões de pessoas
2000 – 15,8% - 19 milhões de pessoas

FONTE INEP, 2000.

Cabe registrar, conforme o documento do MEC/INEP - Mapa do analfabetismo no Brasil (2003 p.7), que segundo os dados do IBGE estes percentuais de analfabetismo são distribuídos de forma bastante heterogênea no contexto brasileiro. Para exemplificar, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1996 o percentual de analfabetos na Região Norte era de 11,4%, no Nordeste de 28,7%, no Sudeste de 8,7%, no Sul de 8,9% e no Centro Oeste de 11,6%.

O mesmo documento (2003, p.6), destaque que os dados do IBGE de 2000 mostra que 13,6% da população de 15 anos de idade ou mais é analfabeta.

Há diferenças marcantes no percentual de analfabetismo entre a população conforme as faixas etárias (2003, p.7). Segundo o IBGE (2000), em 1970 24% dos

jovens na faixa de 15 a 19 anos de idade eram analfabetos e este percentual caiu para 13% em 2001. No entanto, entre a população de 45 a 59 anos de idade o percentual era de 43,2% em 1970 e de 17,6% em 2001 e 34% para a população acima de 60 anos de idade.

As diferentes regiões do Brasil também apresentam percentuais diferenciados de analfabetismo (2003, p.7). Em 2001 o Norte tinha 11,2% da população de 15 anos ou mais analfabeta, o Nordeste 24,3%, o Sudeste 7,5%, o Sul 7,1% e o Centro Oeste 10,2%.

De acordo com os dados do IBGE (2007) houve uma queda de 29,1% na taxa de analfabetismo entre 1996 e 2006, no entanto o Brasil ocupa o penúltimo lugar no ranking de alfabetização na América do Sul. Os dados do IBGE de 2006 revelam que 10,4% da população de 15 anos ou mais no Brasil é analfabeta, o que representa em números absolutos cerca de 14 milhões de pessoas. Existem hoje no mundo onze países com mais de 10 milhões de pessoas não alfabetizadas – estamos ao lado do Egito, Marrocos, China, Indonésia, Bangladesh, Índia, Irã, Paquistão, Etiópia e Nigéria.

Percebe-se uma queda nos percentuais, exemplificado, ainda conforme o MEC/INEP (2003, p.6) na faixa etária de 10 a 19 anos: em 1996 14% eram analfabeto e em 2001 este percentual cai para 7%.

Os dados de rendimento educacional no Brasil nos mostram um quadro também bastante crítico. Segundo o SAEB (Sistema de Avaliação da educação Básica) o aproveitamento em Língua Portuguesa dos alunos que concluem a quarta série do Ensino Fundamental em quatro grandes estágios: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado (Relatório Nacional Saeb 2006, p. 48).

O critério Muito Crítico foi considerado para os alunos que não desenvolvem habilidades mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder os itens da prova.

A categoria Crítico inclui os alunos que não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série e construíram apenas o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando somente informações explícitas.

No nível denominado Intermediário foram classificados os alunos que estão começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido

para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos, identificam a finalidade de um texto, a ideia principal e são capazes de apontar os elementos que formam uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito, entre outras habilidades.

O conceito Adequado foi utilizado para os alunos considerados leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos, reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas num texto; além de outras habilidades.

As avaliações divulgadas em 2001 e 2003 com base nas categorias expostas acima revelaram que os alunos de quarta séries do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa foram classificados como:

QUADRO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM LÍNGUA PORTUGUESA NO SAEB.

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	22,2%	18,7%
Crítico	36,8%	36,7%
Intermediário	36,2%	39,7%
Adequado	4,9%	4,8%

FONTE: INEP, 2002.

Embora tenha havido uma pequena melhora de aproveitamento na comparação dos indicadores de 2001 e 2003, pode-se concluir que mais da metade dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental: 59% em 2001 e 55% em 2003, não apresentaram um nível satisfatório de domínio da leitura e da escrita na sua língua materna, ou seja, são limitados na capacidade de leitura e interpretação de textos escritos.

A análise dos dados do SAEB nas pesquisas realizadas em 2001 e divulgadas em 2003 revela uma situação bastante complexa, segundo estes estudos:

- 4,48% dos alunos de quarta série apresentam nível de leitura e escrita adequado.

- 36,2% estão começando a desenvolver a leitura, mas aquém do exigido para quarta série do Ensino Fundamental.
- 59% apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado de leitura e escrita, sendo que 37% têm dificuldades graves para ler e escrever e 22% não sabem ler e escrever.

As avaliações sobre proficiência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio (segundo pesquisas do MEC / INEP – divulgadas em 2002) evidenciam que o quadro crítico vai além da quarta série. O quadro abaixo demonstra o afirmado:

**QUADRO 4 – AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
(MEC/INEP – 2002)**

	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
Quarta série do Ensino Fundamental	22,21%	36,76%	36,18%	4,42%	0,43%
Oitava série do Ensino Fundamental	4,86%	20,08%	64,77%	10,22%	0,06%
Terceira Série do Ensino Médio	4,92%	37,20%	52,54%	5,35%	0%

FONTE: MEC/INEP – 2002.

De acordo com as avaliações realizadas pelo SAEB, no período de 1995 a 2005 (Saeb 2007), ao final da quarta série, o domínio dos conteúdos específicos da língua portuguesa decresceu. A média de proficiência foi de 188,3 em 1995; 186,5 em 1997; 170,7 em 1999; 165,1 em 2001; 169,4 em 2003 e 172,3 em 2005. Os resultados da avaliação realizada pela Prova Brasil em língua portuguesa também não são satisfatórios; no ano de 2005, numa escala de 0 a 500, a média foi de 171,09, e no ano de 2007 foi de 172,35 (Brasil 2009). Esses resultados demonstram que os alunos terminam a quarta série com nível crítico de desempenho nessa área de conhecimento, ficando muito distantes das habilidades que deveriam desenvolver ao final desse período de escolarização.

A avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) vieram substituir o antigo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado pelo INEP (Instituto Nacional De Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) desde 1995 que avalia o rendimento dos alunos em língua portuguesa e matemática. As divulgações da ANEB recebe o nome de SAEB e da ANRESC de Prova Brasil.

As médias de proficiência de Língua Portuguesa dos alunos de 4º série / 5º ano do Ensino Fundamental, relativas ao ano de 2011 (fonte INEP/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica), evidenciou que a média brasileira ficou em 190,58, sendo que o Estado com melhor desempenho foi o de Minas Gerais, com média 207,05 e o de menor desempenho foi registrado no Estado de Alagoas, com média de 162,76. A média brasileira da rede pública de ensino foi de 185,69 e da rede privada de 222,7.

A escala de língua Portuguesa é estruturada pela variação das médias em dez níveis. O nível zero engloba as médias de 125 ou menos; o nível 1 - de 125 a 150; o nível 2 – de 150 a 175; o nível 3 – de 175 a 200; o nível 4 – de 200 a 225; o nível 5 – de 225 a 250; o nível 6 – de 250 a 275; o nível 7 – de 275 a 300; o nível 8 – de 300 a 325; e o nível 9 as médias maiores que 325. Portanto, a média brasileira ficou situada no nível 3; o Estado de Minas Gerais no nível 4, o Estado de Alagoas no nível 2; a rede pública brasileira no nível 3 e a rede privada no nível 4.

Cada nível envolve habilidades específicas numa ordem crescente de domínio da leitura, indo desde a capacidade de identificar o personagem principal de um texto (nível zero) até a demonstração de habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulários complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.

As avaliações realizadas pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) promovidas pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) registram também resultados insatisfatórios entre os alunos brasileiros. Em 2000 dos 32 países avaliados os 4.800 alunos brasileiros de escolas públicas e privadas foram classificados em penúltimo lugar. A avaliação realizada em 2003 pelo mesmo programa (PISA) e publicada pela UNESCO-OCDE demonstrou que dos 41 países avaliados o Brasil ficou em trigésimo sétimo lugar na avaliação de leitura (Cf. Relatório, Brasil, 2003, p.117). A avaliação realizada em 2006 também pelo PISA envolveu 57 países e os estudantes brasileiros ficaram classificados nos níveis mais baixos de desempenho. Em leitura o Brasil ficou na quadragésima nona posição e apenas 1% dos estudantes brasileiros atingiu o nível mais alto de proficiência em leitura (Brasil/MEC/INEP, 2006).

Avaliações nacionais e internacionais revelam uma situação crítica conforme registrado acima. Ao lado dos resultados de rendimento insatisfatórios se encontram pesquisas que atribuem ao fracasso no processo de alfabetização causas externas à escola. Para exemplificar pode-se citar Leite (1985), que ao realizar uma investigação com educadores de um município paulista sobre as razões do insucesso na alfabetização constatou que:

Os dados foram agrupados e quantificados, sendo que as quatro principais categorias de respostas citadas, em ordem decrescente, foram: QI baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais. (LEITE, 1985, p. 26).

A citação comprova que a culpa pelo não aprendizado é colocada no indivíduo desresponsabilizando a escola do problema. No mesmo artigo, ao lado da visão equivocada da explicação do fracasso, é citado um projeto pedagógico alfabetizador proposto pelo pesquisador onde equívocos estão presentes – aparece como orientação:

[...] os conteúdos a serem treinados devem ser divididos em pequenas unidades sendo que cada uma delas deve apresentar apenas uma família silábica ou tipo de dificuldade, essas unidades devem estar dispostas numa ordem crescente de dificuldade... fase I - treinam-se sílabas simples, na fase II – os casos de dificuldades mais complexos exceto as homofonias, que são treinados somente na fase III [...]. (LEITE, 1985 p. 30).

Vários aspectos desta citação podem ser questionados como a concepção mecanicista de aquisição da língua escrita claramente expressa pelo uso do termo treinamento e não aprendizagem e a visão etapista do processo de alfabetização, a não explicação do que sejam as sílabas simples e complexas, a ênfase na abordagem gráfica, entre outros. O projeto ainda revela outras inconsistências como a ênfase no período preparatório, os remanejamentos dos alunos para formação de grupos homogêneos, a proposição de que os alunos mais lentos continuem no período preparatório que se alicerça no desenvolvimento de discriminações visuais, auditivas e exercícios motores, a divisão dos conteúdos em pequenos “pedaços”, o treinamento de sons e de formas.

Conforme Patto (1992, p. 107) cerca de dois terços das crianças brasileiras na faixa etária de sete a quatorze anos não estão se beneficiando da escola; algumas entram na escola e não permanecem, outras fazem parte do contingente de repetentes que acabam também abandonando a escola, o que demonstra uma incapacidade crônica da escola de garantir o direito à educação escolar a todos. A

estudiosa destaca que já nos anos vinte existiam altos índices de reprovação e evasão na então escola primária. Os tempos mudaram, mas os dados da década de noventa demonstravam que de cada mil crianças que entravam na primeira série da escola pública apenas quarenta e cinco chegavam à oitava série sem nenhuma reprovação e apenas cem conseguiam terminar o primeiro grau.

As explicações para o fracasso estavam inicialmente centradas no aluno, que era visto como deficiente – as explicações eram de cunho racista e médico. Mais tarde as explicações são de natureza biopsicológica (problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento). A partir da década de setenta a explicação era dada pela teoria da carência cultural passando de uma visão de criança deficiente para a perspectiva de uma criança diferente. Mais recentemente um novo paradigma tenta explicar o não aprendizado, ou seja, a criança é vista como “mal trabalhada” pela escola.

A consciência de que os alunos não têm aproveitamento satisfatório tem sido inclusive objeto de reportagens em revistas de circulação nacional destinadas ao público em geral. Pode-se destacar o artigo Ensino Reprovado de autoria de Gilberto Nascimento publicado na Revista Isto É em 5 de maio de 2000 e o artigo Fábrica de Analfabetos de Maurilo Clareto publicado pela Revista Época em setembro de 2009. Tais reportagens enfatizam que os alunos são promovidos mesmo sem se apropriarem dos conhecimentos básicos relativos à leitura e escrita.

Por outro lado, estas revistas de circulação semanal também comprovam através de suas reportagens que determinadas crianças brasileiras em torno dos 9 anos de idade já dominam níveis sofisticados de sua língua materna e uma língua estrangeira moderna. Como é o caso descrito na reportagem: Como fazer seu filho chegar lá, de autoria de Cátia Luz, Solange Nogueira, Ana Horta e Eliane Santos publicada na edição 267 da Revista Época em 30 de junho de 2003.

A revista Isto é, nº 2268 de meio de 2013, apresentou uma reportagem intitulada: Uma cidade que abraçou a educação, de autoria de Laura Daudén que mostra um município paranaense – Foz do Iguaçu – que conseguiu reverter índices ruins de aprendizado no ensino básico e conseguir bater, inclusive, metas estipuladas para o ano de 2022. A reportagem mostra que entre os municípios brasileiros com mais de mil alunos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental, Foz do Iguaçu é a cidade que exhibe o melhor desempenho. O município apresentou em 2007, um percentual de 40% dos alunos no 5º ano do ensino fundamental, com

conhecimentos adequados ou avançados em língua portuguesa, e em 2011 este percentual aumentou para 77%, quase dobrando o aproveitamento dos alunos entre 2007 e 2011. Conforme a reportagem, o rendimento altamente satisfatório se deu pelo investimento crescente nas condições de atendimento aos alunos matriculados na rede de ensino como, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, maior articulação com a comunidade, um programa de capacitação dos professores e um projeto de reforço para os alunos com limites no processo de aprendizagem.

Tal reportagem comprova que o investimento nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico, pode colaborar efetivamente para a melhoria dos indicadores educacionais.

Não se pode ignorar que uma sociedade marcada por profundas diferenças sociais gere crianças diferentes. No entanto, é inconcebível que a Escola Contemporânea não tenha competência para lidar com crianças diferentes, ou seja, não basta fugir do paradigma que diz existir um padrão de criança ideal e considerar que aquelas que fogem a este padrão são deficientes. Considerar que existem crianças diferentes e que esta diferença é determinada pela sua condição de classe social é necessário, mas não suficiente. A grande questão da escola é como trabalhar com a diferença, ou seja, que conteúdos, métodos, recursos, estratégias, organizações didáticas, tecnologias a Escola Contemporânea necessita para garantir não apenas o acesso da criança na escola, mas a sua permanência com sucesso.

Não estaria a escola brasileira atrelada a perspectivas metodológicas de aquisição da leitura e escrita que ao invés de garantir este conhecimento a todos os discentes, têm possibilitado a apropriação destes instrumentos básicos (leitura e escrita) apenas para uma minoria?

Procura-se contribuir para o enfrentamento deste problema educacional, que acarreta graves problemas sociais no país, buscando fazer uma análise das distintas perspectivas de aquisição da língua escrita: as práticas tradicionais, as perspectivas construtivistas, as propostas de letramento, os denominados métodos fônicos, tendo como referencial a concepção de alfabetizar letrando e a articulação destas propostas no processo de formação de professores.

Acredita-se que a adoção de uma perspectiva que busque a alfabetização e o letramento de todos os alunos brasileiros poderá vir a contribuir, dentro dos limites

impostos pelo modo de produção atual, para a construção de uma nova sociedade. Como afirma Faraco (2012, p. 82), após destacar os dados insatisfatórios de rendimento em língua portuguesa:

Uma conclusão óbvia desses dados que não evoluem há quase vinte anos é que o nosso sistema escolar não sabe letrar a maioria de seus alunos. Não conseguimos ainda, portanto, renovar nosso sistema de língua materna; falta-nos criar uma pedagogia capaz de responder efetivamente à demanda da educação letradora democrática.

Este trabalho tem como problema de investigação as seguintes questões: o referencial teórico-prático proposto pelas quatro grandes perspectivas metodológicas destacam a necessidade de alfabetizar-letrando? Como as propostas de formação de alfabetizadores consideram este pressuposto?

Toma-se como hipótese que há a ênfase em uma dimensão em detrimento de outra nas concepções metodológicas presentes na escola brasileira contemporânea. Algumas supervalorizam o domínio do sistema gráfico (alfabetização restrita), outras privilegiam a dimensão significativa secundarizando o domínio sistemático da grafia.

Parte-se do princípio de que dominar a dimensão gráfica e significativa pressupõe não apenas saber grafar corretamente as palavras, mas saber usá-las em textos respeitando o seu valor semântico, o comportamento sintático e o seu uso de acordo com a situação. Em outras palavras o eixo significativo envolve as dimensões semântica, sintática e pragmática. A dimensão semântica é a relação das palavras com os objetos, coisas ou pessoas; a sintática é a relação que as palavras mantêm entre si e a pragmática é a relação das palavras com seus usuários. As três dimensões se complementam tanto na escrita como na oralidade. Os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos se encontram integrados de modo indissociável na realização concreta da língua (falada ou escrita).

Conforme Bakhtin (1992), a utilização da língua se dá em forma de enunciados concretos (orais ou escritos) proferidos por sujeitos concretos em situações específicas.

Como afirma Schroeder (2009, p. 45)

Quando uma criança adquire a linguagem, o faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou do nível discursivo. São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico).

A partir destas considerações entende-se que saber ler não é apenas uma questão de deciframento de um código, mas envolve a possibilidade de compreensão textual. Saber escrever não se restringe a grafar palavras descontextualizadas, mas saber expressar ideias o que exige além de correção gramatical a capacidade de estabelecer ligação de sentido que tornem o texto compreensível e que expressem um contexto onde a linguagem escrita esteja apoiada na interação verbal, revelando sua natureza social e viva.

Assim o código é utilizado na interlocução, nas relações sociais que o constituem. A leitura e a escrita não podem ser vazias de conteúdo, significado e sentido. O seu ensino e a sua aprendizagem devem estar atrelados a situações reais de uso.

Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 123)

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A utilização de diferentes gêneros de discurso no processo de alfabetização é fundamental. Pois segundo Bakhtin (1992, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.”

Estes diferentes enunciadore são denominados pelo autor de gêneros de discurso englobando tanto os que se constituem na comunicação verbal cotidiana como os mais complexos como os romances, textos teatrais e científicos.

Levantou-se como pressuposto que as diferentes perspectivas (tradicional, construtivismo, letramento e fônicos) não garantem a necessária articulação entre os eixos gráficos e semântico, ou seja, se afastam da perspectiva de alfabetizar-letrando. Para desenvolver a pesquisa procurou-se identificar nas diferentes proposições teórico-práticas elementos que expressem o princípio de alfabetizar-letrando e como a formação continuada de professores considera este pressuposto. O referencial de análise deste trabalho é a concepção de alfabetizar-letrando, na qual a alfabetização (domínio do sistema gráfico) e o letramento (uso da leitura e da escrita nas diversas funções sociais) são trabalhadas conjuntamente.

Dentro desta perspectiva, o percurso da investigação foi desenvolvido e apresentado em seis capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a visão tradicional

que marca o processo de aquisição da leitura e da escrita desde a Antiguidade e a prática pedagógica da escola brasileira desde o seu nascimento até o início da década de 1980.

Um segundo momento é caracterizado como “Construtivismo” e é desencadeado a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que trata das diferentes etapas que uma criança passa até atingir a escrita alfabética. Este período inicia-se em meados dos anos 1980 e está presente nas práticas educacionais até os dias de hoje. Este momento está descrito no segundo capítulo com o título: A perspectiva construtivista: a priorização da dimensão significativa.

O chamado “Método Fônico” ou “Metafônico de Alfabetização” defendido pelos autores Fernando Capovilla e João Batista Araujo e Oliveira é caracterizado pelas críticas severas ao Construtivismo. A análise das propostas fônicas está descrita no capítulo três com o título: Métodos fônicos: o domínio do código fonético e gráfico como pré-requisito básico no processo de alfabetização.

No final dos anos 1980 e início da década de 1990 têm relevância as discussões e propostas denominadas de letramento. As considerações sobre este período estão descritas no quarto capítulo deste trabalho.

Atualmente verifica-se um novo marco conceitual que articula dois processos – alfabetização e letramento – que são considerados indissociáveis, simultâneos e interdependentes. A análise desta perspectiva está descrita no quinto capítulo do presente trabalho.

Procura-se analisar os pressupostos teóricos e as propostas de encaminhamento prático destes quatro grandes momentos da história da alfabetização, destacando seus limites e possibilidades, ou em outras palavras, como estas diferentes perspectivas podem colaborar para a reversão dos resultados insatisfatórios em Língua Portuguesa dos alunos que frequentam o Ensino Regular e em que medida estas propostas são válidas para diminuir os percentuais de analfabetismo entre a população brasileira jovem e adulta.

No capítulo seis intitulado: As Políticas de Formação Inicial e Continuada de Docentes e sua relação com as concepções pedagógicas de alfabetização – procura-se analisar a formação dos alfabetizadores em três grandes momentos: a formação tradicional, a construtivista e a terceira como um período de tentativa de superação dos dois momentos anteriores que denominamos de momento de superação de propostas limitadas. Destaca-se a necessidade da articulação de

outras políticas junto às de formação docente para efetivar-se um salto qualitativo na educação brasileira.

A parte final apresenta as conclusões do trabalho de pesquisa destacando que as visões tradicional, construtivista psicogenética, métodos fônicos e letramento se afastam da concepção de alfabetizar-letrando e aborda também os três grandes momentos de formação de alfabetizadores (tradicional, construtivista e superação de propostas limitadas). Salienta-se a necessidade da construção de uma escola contemporânea que possa efetivamente alfabetizar-letrando.

1 A VISÃO TRADICIONAL: A ÊNFASE NO ENSINO DO CÓDIGO GRÁFICO

A história dos denominados métodos tradicionais de alfabetização inicia na Antiguidade, passa pela Idade Média e Moderna e entra na Contemporaneidade.

Entre os historiadores que abordam a questão da alfabetização destaca-se Mario Alighiero Manacorda. Na obra *História da Educação* (1989), ele destaca que desde a Pré-história a humanidade fazia registros nas paredes das cavernas com a intenção de comunicação. Este tipo de representação gráfica denominada pintura rupestre era a forma com que as pessoas trocavam mensagens, passavam ideias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, esta forma de representação gráfica ainda não era considerada escrita, pois não havia uma padronização das formas gráficas.

Na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C., os sumérios desenvolveram a chamada escrita cuneiforme. Os egípcios antigos também desenvolveram a escrita quase na mesma época dos sumérios. Existiram duas formas de escrita no antigo Egito: a demótica, que era uma escrita simplificada, e a hieroglífica, que era mais complexa e formada por desenhos e símbolos.

Os estudos da Antiguidade mostram que, entre os egípcios, apenas reduzida minoria sabia ler e escrever, pois a técnica hieroglífica era bastante complicada. Assim, este serviço profissional era atribuído a determinados grupos com o objetivo de registro dos atos oficiais. Embora se relacionasse unicamente com os atos oficiais, relativos, portanto, à classe dirigente, os próprios governantes não tinham domínio da escrita. Para estes, o falar bem é que consistia numa arte necessária.

No antigo Egito acreditava-se que seu deus Thot tinha sido o inventor das letras do alfabeto, como também dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia. É importante destacar a concepção teológica da história presente naquele momento, ou seja, o movimento histórico da humanidade é explicado como manifestação da vontade de uma ou de muitas divindades. Assim, para os antigos egípcios, o alfabeto não era visto como construção dos homens, mas como resultado da invenção de seu deus Thot.

A história revela que na Antiguidade a escrita servia aos fins da memória dos fatos e da administração civil e gradativamente o seu domínio torna-se cada vez mais o instrumento da formação para o comando, o que para tal, anteriormente, era

suficiente o domínio da palavra falada. O escriba, perito na escrita, além de funcionário da administração passa a ser também mestre na arte de registro. Cabe destacar que entre os egípcios, como é comum na história de todos os povos, nem todos tinham acesso à educação, e apenas os que desempenhavam um ofício para o qual ela era exigida, aprendiam um pouco de leitura e escrita.

Na Grécia o processo educativo era definido de acordo com as classes sociais. A classe privilegiada economicamente recebia uma educação que possibilitasse o falar bem. A outra classe social não frequentava a escola e recebia apenas um treinamento para o trabalho.

Com o advento da democracia na Grécia nasce a escola de escrita para todos os cidadãos livres. Neste momento a escrita já se apresenta na forma alfabética. O mestre das letras do alfabeto (o gramatistés) ao lado dos mestres de ginástica e de música tinha relevante função social.

No século V a.C., através da escola, houve maior difusão da escrita, nas chamadas escolas de letras (grámmata) ou de bê-a-bá, embora continuassem existindo bolsões de analfabetismo. (Manacorda, 1989, p.50)

Manacorda registra que Platão fala sobre a metodologia de ensino desta nova e democrática técnica cultural que era a escrita alfabética onde de início se aprendia as letras oralmente e depois as letras escritas. Primeiro, recitavam-se os nomes das letras; depois suas formas e seus valores; em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Tanto a leitura quanto a escrita se faziam, no início, lentamente, sílaba por sílaba. Este “método” foi usado por milênios, chegando até os nossos dias.

Ainda de acordo com a obra História da Educação (Manacorda, 1989), Platão descreve a mecanicidade mnemônica, a lentidão no ensino do alfabeto e o rigor da disciplina, com base no chicote. A educação inicial era realizada em casa, com o escravo pedagogo, e só num segundo momento a criança se dirigia à escola.

A posição social do mestre não era de grande prestígio. Embora existissem alguns professores de alto nível – o grammatistés – os educadores em geral recebiam um salário de miséria. Naquele período o ensinar aos amigos e parentes era considerado digno, mas ensinar por dinheiro era vergonhoso. Mas mesmo sendo considerado vergonhoso ensinar por dinheiro, este costume acabou prevalecendo e a escola derivou numa instituição que não podia faltar nas cidades gregas.

Segundo a obra *História da Educação* de Mário Manacorda, gradativamente as escolas foram se tornando públicas, o que elevou o prestígio social dos mestres, embora existam documentos que atestam as condições de miséria dos mestres das escolas do Estado. Contraditoriamente, em alguns momentos, na Grécia do século V a.C. e em Roma no século I a.C., os mestres eram disputados com muito dinheiro pelas cidades e até se davam ao luxo de rejeitar propostas.

Na obra de Jérôme Baschet (2006) denominada *A Civilização Feudal* (p. 74) encontra-se a afirmação de que Carlos Magno foi o primeiro soberano medieval que aprendeu a ler, mas não a escrever. Neste período surge uma escrita mais simples que ficou conhecida como “minúscula carolina” um tipo de letra menor e mais elegante que tornava os livros mais manuseáveis e mais legíveis. É na época carolíngia que os escribas passam a ter o hábito de separar as palavras umas das outras, assim como as frases, graças a um sistema de pontuação, ao contrário do sistema antigo, que o ignorava totalmente. Essas inovações, de aparência modesta, constituem, na verdade, grandes avanços na história das técnicas intelectuais.

Em 418, o papa Zózimo instituía as primeiras escolas religiosas (MANACORDA, 1989, p. 114), para que os sacerdotes aprendessem antes de ensinar. Estes sacerdotes seguiam, nos seus ensinamentos, o costume hebraico, que se caracterizava pelo método de obsessiva memorização e repetição. Este período foi marcado também por excesso de autoritarismo dos mestres. No Regula Magistri ficou definido que as crianças deveriam ser instruídas por três horas, em suas tabuinhas, por um monge letrado, e os adultos analfabetos, até 50 anos, deveriam aprender as letras.

Cabe salientar que as “tabuinhas”, citadas no parágrafo anterior, eram lousas individuais, pequenos instrumentos dos alunos, por meio dos quais o mestre acompanhava e corrigia, individualmente, os exercícios realizados. A análise das tecnologias educacionais mostra que o quadro negro, tal como é conhecido, foi inventado no início do século XIX. Este quadro negro altera a relação pedagógica de um mestre para cada aluno, para um mestre falando para o coletivo da turma.

No período citado no parágrafo anterior se manteve o ensino pelo método do “bê-a-bá” ou alfabeto e da aprendizagem mnemônica do nome das letras, organizadas em versos (versus ou alfabeto), para se passar, depois, à formação de sílabas (sillabicare), antes de se chegar à leitura de textos. Para a escrita,

continuou-se a usar o productalis, espécie de tabuinha em que estavam traçadas as letras que a criança devia copiar, ou o modelo traçado pelo mestre.

A metodologia adotada para o ensino das letras se caracterizava por separar totalmente a preparação instrumental da instrução concreta. As crianças tinham que reconhecer as letras do alfabeto como sinais e instrumentos de memorização e da comunicação da linguagem, mas sem fazer referência a alguma mensagem linguística real.

O educando era obrigado, num primeiro momento, a memorizar as letras e sílabas, para só mais tarde chegar à compreensão do que lia.

Na segunda metade da Idade Média verificou-se um grande despertar de toda atividade cultural e educativa e a Igreja assumiu a instrução escolar. Acreditava-se que a Igreja tinha a obrigação de prover os pobres para que estes não fossem privados da oportunidade de ler.

O ensino das letras seguia o mesmo procedimento, ou seja, primeiro aprendiam o alfabeto, em seguida a pronunciar as sílabas e a ler e, por fim, a entender o sentido de cada parte do discurso.

Havia um excesso de artificialismos presentes no ensino das letras do alfabeto, como a representação da fala de um animal ou a forma com que os homens os chamavam. Muitos desses artifícios persistiram nas propostas metodológicas denominadas tradicionais que vigoraram por mais de cem anos no Brasil.

A proposta metodológica de João Batista de La Salle é destacada por Manacorda (1989, p. 228), sobre as “Lições” que constituem um programa do ensino da leitura marca a Idade Moderna.

Estas “lições” são compostas por nove etapas:

- A primeira, a tábua (mural) do alfabeto;
- A segunda, a tábua das sílabas;
- A terceira, o silabário;
- A quarta, o segundo livro, para aprender a soletrar e a silabar;
- A quinta, ainda no segundo livro, em que aqueles que sabem silabar perfeitamente começarão a ler;
- A sexta, o terceiro livro, que serve para aprender a ler com pausas;

- O sétimo, o Saltério, livro onde se aprende a ler o latim.
- A oitava, a Civilização Cristã;
- A nona, as letras escritas à mão.

Todas estas lições eram divididas em ordens: principiantes, médios e avançados – nas quais as crianças eram classificadas de acordo com o seu rendimento rigorosamente controlado.

Também para o ensino da escrita havia rigorosa divisão em ordens:

- Na primeira ordem se aprendia a posição do corpo e da pena, fazendo hastes e círculos;
- Na segunda, a escrever as cinco letras c, o, i, f, m;
- Na terceira, as demais letras, enchendo uma página com cada letra;
- Na quarta, a escrevê-las em ordem, colocando na mesma linha o alfabeto inteiro com as letras ligadas;
- Na quinta, a escrever discursos completos em caracteres grandes;
- Na sexta, a escrever de forma correta, ou seja, ortograficamente.

Fica evidente a separação entre o ensinar a ler e o ensinar a escrever.

Cabe destacar que a Revolução Industrial muda não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, transformando junto com os processos de trabalho, também suas ideias, sua moral e as formas de instrução. Ganha força neste momento histórico a luta pela instituição escolar pública.

Vale ressaltar, neste período, o método de Lancaster para o ensino da leitura e da escrita. Para ele estas duas dimensões (ler e escrever) estavam associadas. Para escrever, os alunos recebiam uma tabuinha com areia, onde escreviam com o dedo, e uma pequena lousa. Para ler, os alunos se agrupavam em semicírculo à frente de grandes lousas e seguiam uma disciplina rigorosa.

Segundo Manacorda (1989, p. 257), as crianças, primeiro, deveriam aprender a desenhar o alfabeto na areia e soletrar enquanto escreviam. O aluno ouvia uma sílaba e deveria pronunciar primeiro as letras, depois as sílabas e, em seguida, a palavra inteira, e o aluno enquanto escrevia deveria soletrar em voz baixa.

No Brasil, segundo Mortatti (2006), o processo educativo tem início com a chegada dos jesuítas, enviados pela coroa portuguesa, e tinham a missão de cristianizar os indígenas e de transmitir-lhes padrões de civilização ocidental.

Em 1549 foi fundada a primeira escola, o Colégio dos Meninos de Jesus, em Salvador. Desse período até 1758 a educação foi confiada aos religiosos da Companhia de Jesus, que fundaram quinze colégios além da Bahia e mais de uma centena de escolas de primeiras letras em todas as capitanias da Colônia. Apesar da existência dessas escolas, não se pode falar de um sistema de ensino durante o Brasil Colônia e nem no Império.

Muitas das escolas existentes exigiam que os alunos já chegassem lendo e escrevendo, tornando este ensino doméstico, ministrado pelos pais alfabetizados ou nas famílias com recursos financeiros satisfatórios se contratavam professores particulares para garantir a seus filhos o ensino das primeiras letras.

Com a proclamação da independência política do Brasil em 1822 foi instaurada a Assembleia Constituinte e Legislativa que tinha, entre outras funções, resolver o problema da organização nacional do ensino. Este projeto, no entanto, não chegou a ser aprovado.

A Constituição Imperial de 1824 responsabilizava as Províncias pelo ensino primário e secundário público e gratuito. Como a proposta era maior que a sua possibilidade de efetivação, cada Província fundou um colégio secundário e a rede de escolas primárias foi aumentando lentamente na medida de suas condições financeiras. O ensino privado cresceu atendendo as famílias de melhor poder aquisitivo.

Em 1826 surge no Parlamento uma proposta de estruturação do ensino defendida por Januário da Cunha Barbosa. Nesse projeto o ensino abrangeria quatro graus:

- O Primeiro, denominado Pedagogias – abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos, independentemente da sua situação social ou profissional.
- O segundo, os Liceus – destinado à formação profissional envolvendo agricultura, arte e comércio.
- O terceiro, chamado Ginásios – abrangeria os conteúdos científicos.
- O quarto, as Academias – compreendendo o aprofundamento das ciências.

No entanto este projeto não entrou nem em discussão sendo aprovado em 15 de outubro de 1827 uma lei que criava as Escolas de Primeiras Letras. Caberia a estas escolas o ensino do ler, escrever, as noções aritméticas, a gramática da língua portuguesa e a doutrina religiosa cristã. Cabe ressaltar que esta lei não se efetivou como se pretendia. A oferta de escolas no Brasil continuou ainda bastante precária.

Um sistema nacional de ensino começa a ser estruturado a partir da República (1890) e só se concretizou nas primeiras décadas de 1900. A criação deste sistema era exigência da industrialização e da conseqüente urbanização do país. O maior objetivo da escola era integrar os trabalhadores e seus filhos no desenvolvimento. Nesse período as elites econômicas já contavam com os colégios, liceus, ginásios e algumas escolas públicas.

A partir de 1900 os estudos da psicologia mostrando a sua importância para a pedagogia, pela possibilidade de se estudar cientificamente os processos de aprendizagem, não alteraram radicalmente as propostas de trabalho para a aquisição da leitura e da escrita.

Nos estudos de Bellenger (1979) percebe-se que os aspectos mecânicos e repetitivos dos métodos de alfabetização têm suas origens na Antiguidade e marcam até a Idade Contemporânea. Embora tenham se apresentado com roupagens diferentes no decorrer da história da humanidade, sempre privilegiaram o domínio do sistema gráfico em detrimento do domínio da linguagem escrita em seu sentido mais amplo.

Esta forma de ensino da língua que privilegia o sistema gráfico em detrimento da dimensão significativa já era condenada por Comênio (1985, p. 332), no início do século XVII, quando em sua obra Didática Magna – A Arte de Ensinar Tudo a Todos, ao referir-se ao método para ensinar a língua afirmava:

[...] as palavras não se devem aprender separadamente das coisas, uma vez que as coisas separadas das palavras nem existem, nem se entendem; mas, enquanto estão unidas, existem aqui ou além e desempenham esta ou aquela função [...].

O mesmo autor (1985, p. 334), ao referir-se à metodologia do ensino da língua, faz referência a não separação entre o ensinar a ler e escrever, assim se pronunciando:

Todas as línguas devem aprender-se mais com a prática que por meio de regras. Isto é, ouvindo, lendo, relendo, transcrevendo, tentando a imitação com a mão e a língua, o mais frequentemente possível.

Pode-se afirmar que não foi esta postura, citada acima, que marcou a história da aquisição do ler e do escrever. Na grande maioria das escolas a leitura, como afirma Bellenger (1979, p. 58), “[...] imposta à criança como uma ginástica de decifração [...] e ela desaparece junto com a escola. O adulto não lê, não lê mais.”

Bettelheim (1981) também afirma, em sua obra *Psicanálise da Alfabetização*, que nos Estados Unidos, um país de pessoas alfabetizadas, há enorme contradição, pois embora as pessoas tenham domínio da linguagem escrita, poucos são, de fato, leitores e escritores. Acredita que este afastamento do ler e do escrever possa ser atribuído aos primeiros contatos que as crianças estabelecem com os textos escolares, sempre repetitivos e sem imaginação.

É importante reafirmar que em cada formação social se apresenta um determinado modo de ser, o qual impõe, por sua vez, determinadas necessidades, as quais podem dar as respostas para a função da escrita no âmago de cada momento de organização da vida.

A história nos mostra que em cada um dos grandes momentos da humanidade – Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea – a educação teve um paradigma, no sentido de um princípio norteador daquele período, ou seja, a arte do discurso no primeiro momento, o ensino religioso na Idade Média, o conhecimento científico na Modernidade e a indefinição da função da escola na Contemporaneidade. Esta indefinição se dá em um função da escola poder estar atrelada a concepções pedagógicas distintas que estabelecem papéis diferentes para as instituições educacionais. Algumas perspectivas defendem que o importante é o aluno “aprender a aprender”, ou seja, segundo Duarte (2001) esta é a concepção da chamada pedagogia das competências, da escola nova, do construtivismo e da linha do “professor reflexivo” Onde a transmissão do conhecimento é secundarizada e há uma super valorização da busca pelo conhecimento pelo aluno, através do desenvolvimento da capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, através de distintas situações. Outras concepções pedagógicas valorizam a transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente o que levará ao fomento da autonomia intelectual e moral. Um paradigma da educação contemporânea está centrado nos métodos de ensino, outro se traduz na valorização de como o aluno aprende a aprender. Saviani (2007) reflete sobre o paradigma da escola contemporânea afirmando que é preciso articular as ações do professor e do aluno.

Esta formulação coloca a educação como mediação no seio da prática social global, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Em outras palavras, para esta perspectiva, cabe a educação na contemporaneidade o acesso ao saber historicamente acumulado que deve ser apropriado pelos alunos de forma crítica. A necessidade de ler e de escrever esteve e continua presente. No entanto, as metodologias de ensino da leitura e da escrita se faziam lentamente, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, para só mais tarde se chegar à compreensão do que se lia. Esta forma tem durado até nossos dias.

Na escola brasileira o processo de aquisição da leitura e escrita marca as primeiras experiências pedagógicas realizadas pelos jesuítas (1549), caracteriza o período Colonial, o Império e a República e se cristaliza nas práticas pedagógicas das escolas elementares até meados de 1980.

As primeiras abordagens metodológicas para o ensino da leitura e escrita, nas escolas brasileiras, tinham uma ênfase sintética, ou seja, partiam de unidades menores para se chegar ao todo. O caminho era lento e penoso, partindo do nome das letras ou dos sons correspondentes às letras para depois apresentar as sílabas que exigiam um trabalho mnemônico e repetitivo, para só mais tarde chegar às palavras e frases.

Acreditava-se que o processo deveria partir do mais simples, das unidades menores que seriam, portanto, mais fáceis de compreensão pela criança até chegar às unidades maiores e, portanto, mais complexas, segundo os pressupostos teóricos que o sustentavam. As atividades de escrita estavam limitadas a exercícios de caligrafia e ortografia, cópias e ditados de palavras e construção de frases com palavras dadas.

Estas metodologias eram acompanhadas com cartilhas de apoio didático que reproduziam o processo repetitivo de letras e padrões silábicos.

Embora na segunda metade do século XIX já existissem cartilhas de alfabetização de autores nacionais, o Brasil recebeu influência direta de Portugal destacando-se o Método João de Deus a partir de 1880 que tinha uma metodologia analítica, ou seja, do todo para as partes. No entanto este “todo” era uma palavra solta, uma frase ou um arremedo de texto.

Na prática pedagógica das escolas iniciais existiam os defensores dos chamados métodos sintéticos e dos denominados métodos analíticos.

A partir de 1920 ganham espaço os chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa). Nesse período ganham força os chamados pré-requisitos para a alfabetização a serem desenvolvidos na pré-escola ou “período preparatório” que deveria anteceder o início da alfabetização na, então chamada, escola primária. Esta perspectiva partia do pressuposto de que a dificuldade na alfabetização estava relacionada à ausência de pré-requisitos necessários ao domínio do ler e do escrever. A ênfase das atividades desse período estava relacionada às tarefas de coordenação motora, discriminação auditiva e visual, relação espaço-temporal, percepção corporal, etc.

Pode-se afirmar que de 1890 a meados de 1980 a prática pedagógica de alfabetização no Brasil estava centrada nas chamadas metodologias tradicionais que, embora mudassem na sua roupagem ou aparência, tinham todas uma mesma essência, ou seja, partiam de uma concepção de linguagem escrita baseada apenas no domínio do sistema gráfico.

Os métodos tradicionais trabalham com ‘textos’ que são, de fato, conjunto de frases, muitas vezes, sem nenhum significado. O critério que norteia a escolha desses textos é a incidência de uma determinada letra ou padrão silábico.

Cabe destacar que estas cartilhas aparecem desde final de 1800 até 1990. Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) em artigo publicado no Caderno Cedes discute o pacto secular das cartilhas de alfabetização na cultura escolar, destacando alguns exemplos que reproduzimos aqui:

Exemplo 1:

2º lição

va ve vi vo vu

vê va vo vu vi

vo vi va vê vu

Vocábulos

vo-vó a-ve a-vô o-vo

vi-va vo-vo ou-ve u-va

ui-va vi-vi-a vi-ú-va

Exercício

vo-vó viu a a-ve

a a-ve vi-ve e vô-a

eu vi a vi-ú-va

vi-va a vo-vó

vo-vó vê o o-vo

a a-ve vo-a-va (ALVES, 1897, p. 11)

Exemplo 2:

1º Lição

Eu vejo uma menina.

*Esta menina chama-se Maria.
 Maria tem uma boneca.
 A boneca está no colo de Maria.
 Maria está beijando a boneca.* (São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1915, p. 7)

Exemplo 3:

1. *Esta é a vaca do meu tio Carlos.*
2. *Chama-se Rosada.*
3. *Chama-se Rosada, porque é vermelha.*
4. *Rosada tem um lindo bezerro.*
5. *O bezerro é também vermelho.*
6. *Ele gosta muito do leite de Rosada.*
7. *Vocês também gostam de leite?*
8. *Eu gosto muito de leite.*
9. *Gosto do leite quando tem nata.*
10. *É da nata que se faz a manteiga.*
11. *É da nata que também se faz o queijo.*
12. *Não mames todo o leite bezerrinho!*
13. *Deixa um pouco de leite para mamãe fazer manteiga.*

Exemplo 4:

11^o lição

A u-va O o-vo

va ve vi vo vu

via viu vão

va-la	vi-va	va-le
ve-la	vo-vô	va-ca
vi-la	vi-via	vê-a-do
vo-a	vo-lia	vi-da
vo-a-va		vi-ú-va

ca-va-lo

ca-ca-le-te

1. *Es-te ca-va-lo é do Vi-ta-li-no.*
2. *Vi-ta-li-no é o meu ti-o.*
3. *Ele vi-ve na vi-la*
4. *O ca-va-lo tem o no-me de Vu-vu*
5. *É um ca-va-lo bem bom.*
6. *Va-mos, Vu-vu! Va-mos à vi-la.*
7. *Va-mos Vu-vu.* (Lourenço Filho, 1928, p. 15)

Exemplo 5:

*Vejo uma bonita vaca.
 A vaca é Violeta.
 Violeta é do vovô.
 Vovô bebe leite da vaca.*

Vaca	Vejo	Óvo
Cava	Veio	Novo
Cavalo	Vadio	Povo
Cavala	Vida	Vovô
Ouve	Viva	Vovó
Couve	Vivo	Vila
Uva	Voa	Vivi
Viúva	Voava	Viola

va ve vi vo vu
 va ve vi vo vu

Vv Vv (LIMA, 1954, p. 23)

Há uma infinidade de cartilhas que acompanham estas metodologias tradicionais e os “textos” são verdadeiras “pérolas” da língua portuguesa.

Vale exemplificar que para sistematizar, por exemplo, a letra “p” aparece a seguinte construção:

*Papai come pipoca.
Fábio come pipoca.
A pipoca pula na panela. (LIMA, 1985, p. 33)*

Ou então, este outro exemplo, para trabalhar a letra Z:

*Zazá viu o menino na cama.
Ela rezava, rezava e dizia:
- Uma beleza! Uma beleza!
Zazá levou para o menino uma roupa azulada. (ALMEIDA, 1984, p. 69)*

E ainda na mesma cartilha, visando trabalhar a letra “G”:

*Gegê era o mágico.
Gegê foi ao colégio.
Gina viu o mágico.
Gegê viu o relógio da Gina na sala.
Gegê pegou o relógio. (ALMEIDA, 1984, p. 65)*

A partir da leitura destes “textos” de cartilha, as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que as distanciam progressivamente da real noção de texto, ou seja, daquilo que tem significado.

As cartilhas apresentam sílabas isoladas, palavras descontextualizadas e frases estranhas. Em todas as cartilhas, a leitura está sempre presa a determinado padrão silábico. Existe apenas um treinamento mecânico de estruturas elaboradas com critérios questionáveis de dificuldades. Estes pseudotextos acabam gerando pseudoescritas. As produções escritas das classes de alfabetização, submetidas a este tipo de encaminhamento, acabam sendo muito semelhantes às produções das cartilhas.

Estes “textos”, sem nenhum sentido, que podem ser chamados de pretextos para a apresentação de uma determinada letra ou sílaba, não comunicam uma ideia, e não utilizam recursos que a linguagem escrita possui para evitar a repetição, a redundância, etc.

Esses exemplos demonstram que o material apresentado nas cartilhas, que acompanham os chamados métodos tradicionais de alfabetização, não configura um sentido lógico, descaracterizando a língua como produto da interação entre sujeitos socialmente organizados.

A concepção de linguagem que está presente na maioria dos métodos tradicionais de alfabetização vê a língua como um conjunto de formas prontas e acabadas que devem ser aprendidas.

O encaminhamento da alfabetização que se faz através dos métodos tradicionais, supervaloriza o domínio do sistema gráfico, secundarizando o trabalho da linguagem no seu sentido mais amplo, que é o trabalho com o significado, com o sentido.

O trabalho pedagógico da alfabetização através dos métodos tradicionais, a partir da década de 1930 caminha paralelamente com os estudos dos processos psicológicos necessários como pré-requisitos para a alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, coordenação motora, etc.) e suas relações com os aspectos fisiológicos e neurológicos.

Na visão tradicional, o conhecimento do momento adequado para a determinação do início do processo de alfabetização foi uma polêmica entre os educadores, desde Lourenço Filho. Tal abordagem levou à utilização de testes de prontidão para se avaliarem as condições de a criança se iniciar ou não no processo de alfabetização.

Alguns métodos, inclusive, enfatizaram a necessidade da aplicação desses testes para detectar o nível intelectual e de maturidade das funções específicas consideradas como pré-requisitos para o início do processo de aquisição da linguagem escrita.

Lourenço Filho (2008), na introdução do teste que criou denominado Teste ABC, faz um retrospecto histórico desse processo e defende a aplicação desses testes como a possibilidade de assegurar a eficácia do trabalho pedagógico, adequando o ensino às características do aluno e evitando-se o desperdício de esforços que representava ensinar a ler e escrever as crianças que não demonstravam maturidade para tal.

As aptidões mais avaliadas por esses testes referem-se à discriminação visual e auditiva, à coordenação visomotora e à compreensão da linguagem oral.

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho com os métodos tradicionais de alfabetização se resume a uma prática pedagógica que simplesmente impõe um treino perceptual e motor no período preparatório e um treino repetitivo de palavras e

padrões silábicos durante o processo de alfabetização, colocando absoluta ênfase na cópia e na simples fixação das correspondências som x grafia.

Por outro lado, a criança internaliza a linguagem artificial das cartilhas como único modelo de língua escrita, o que pode ocasionar-lhes dificuldades posteriores com a leitura e produção de textos.

Ensinar apenas a mecânica da leitura e da escrita não é alfabetizar. No entanto, o professor só pode abandonar este tipo de encaminhamento se tiver uma competência teórica que o oriente para outra prática.

Ao se considerar os diferentes métodos tradicionais de alfabetização, percebe-se que todos têm muito mais pontos em comum do que diferenças, embora se apresentem com roupagens aparentemente diversas. Diferentes autores teceram críticas às metodologias tradicionais de alfabetização, pode-se citar: Barbosa, (1994), Klein e Shafaschek (1990), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares, (1998), Cagliari, (1989 e 1998), Freire (1963) e Faraco (2003), entre outros.

Os grandes debates deste tipo de encaminhamento ficam em torno de qual o melhor método ou quais os que dão certo e qual a melhor cartilha de apoio.

O conhecimento dos pressupostos teóricos que sustentam tais métodos – e que constitui condição essencial para uma análise crítica dos mesmos – não é realizada pelos docentes que adotam tais metodologias. Alguns equívocos presentes nestes métodos – como: a afirmação de que a cada letra corresponde um som; a visão empobrecida de texto; textos que são usados apenas como pretexto para a apresentação dos padrões silábicos – são questões fundamentais, muitas vezes, ignoradas pelos professores que seguem tais métodos.

A adoção destas propostas tradicionais, na realidade brasileira, levou vários professores a usá-las na prática pedagógica, acreditando que se o aluno não aprender, a despeito de seu esforço enquanto docente é porque, provavelmente, o aluno apresenta deficiências ou tem problemas de aprendizagem.

Por outro lado, tal concepção de alfabetização os induz a considerar que alfabetizar é apenas garantir o domínio do sistema gráfico. E ao entender que alfabetizar é apenas ensinar a grafar corretamente as palavras, pode-se continuar a privilegiar, nas práticas pedagógicas das séries iniciais, a adoção de metodologias tradicionais.

Assim, a questão central dos professores alfabetizadores continuará a ser a preocupação com a escolha do melhor método de alfabetização.

Se, contrariamente, se pretende desenvolver com os docentes das séries iniciais uma prática de alfabetização que não se reduz ao domínio da mecânica da leitura e da escrita – mas entende que o ato de ler e escrever deve acontecer em contextos significativos – é necessário superar a estreita visão de que é possível tratar a alfabetização como uma mera questão de método.

Ao se conceber a alfabetização como o domínio de uma forma de linguagem cujo processo se dá pela atividade interacional de indivíduos socialmente organizados, se leva a questionar os métodos de alfabetização que conduzem o aluno – num percurso que compreende a memorização sequencial, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra – ao apenas domínio da mera decodificação do sistema gráfico, afastando-o da atividade real de ler e escrever.

Tais métodos de alfabetização se articulam a uma concepção de linguagem, que vê a língua como sistema autônomo construído por leis próprias, desvinculada do social e da história.

Parece que se localiza aí uma das questões fundamentais e que precisa ser urgentemente considerada na atuação dos professores, ou seja, a concepção de alfabetização que se vincula a uma concepção de linguagem.

A abordagem que concebe a alfabetização apenas como questão de método parte da premissa de que a aprendizagem requer um conjunto de habilidades e capacidades psicomotoras, caracterizadas como prontidão para a alfabetização. Assim, os professores desenvolvem um período preparatório para a alfabetização, e este período – tal como indicado pela totalidade dos métodos tradicionais – está centrado no desenvolvimento da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva.

Os professores acreditam que preparar para a alfabetização é desenvolver habilidades e percepções, não havendo preocupação em colocar a criança em contato direto com o mundo real da escrita, distanciando-se da proposta de Freire (1997, p. 11) que afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O excessivo artificialismo está muito presente nos métodos tradicionais. O chamado método da Abelhinha (Silva, Pinheiro, Cardoso. 1973) é um dos exemplos mais característicos deste artificialismo.

Cabe ressaltar que se trata de um método sintético que afirma que é possível levar as crianças a chegar à conclusão de que ler e escrever não é tão difícil, porque os sons se repetem nas palavras e os sons iguais se escrevem do mesmo modo. Esta afirmação não é verdadeira na língua portuguesa: existem várias palavras que se registram de forma diferente, mas têm o mesmo som em determinadas sílabas, por exemplo: cebola, selo, cidade e sino, gelo e jeca etc. Esta proposta metodológica realiza sua sistematização partindo do som das letras, que são apresentadas por meio de uma história em capítulos. Após a apresentação dos sons, procede-se à junção de sons, formando palavras, posteriormente, o aluno lerá expressões e frases. Como a grande maioria das perspectivas tradicionais, esta metodologia está atrelada a uma concepção limitada de linguagem.

Considera-se incorreto afirmar à criança que a letra a é a asa da abelha e a letra u a cama do ursinho, como é proposto nesta metodologia. Estes artificialismos não garantem a aprendizagem ou acabam dificultando o processo.

Um método de alfabetização também bastante utilizado no Brasil e muito semelhante ao método da Abelhinha é o chamado Casinha Feliz (Meirelles, 1978) das autoras Iracema e Eloisa Meireles. É um método fonético que trabalha com os sons das letras e associa cada letra a um personagem da história, levando as crianças a associarem determinados sons às imagens ligadas ao cotidiano. Apresenta os mesmos problemas, já apontados no Método da Abelhinha.

É importante destacar a presença de métodos fonéticos para ensinar uma escrita que não é fonética, mas alfabética.

A análise da perspectiva tradicional leva a concluir que tal proposta enfatiza a memorização das correspondências fonográficas, secundarizando a necessidade das crianças desenvolverem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita e ignorando a importância de fazer com que os alunos usem desde o início a escrita em situações reais de comunicação e interação social. Embora muitas gerações tenham sido alfabetizadas pelas metodologias tradicionais, é preciso destacar que elas se apropriavam, na escola, apenas do sistema gráfico da língua portuguesa e muitas vezes a compreensão dos diferentes usos e funções sociais da leitura e da escrita e os conteúdos da textualidade eram desenvolvidos fora do

contexto escolar. Muitos adultos só se tornavam capazes de registrar pensamentos, falas e fatos com coerência e coesão a partir das exigências da vida profissional. Portanto a formação de leitores e produtores de textos se deu apesar das metodologias a que foram submetidos. A escola garantia os conteúdos relativos ao sistema gráfico (caráter alfabético e ortográfico, regras, pontuação, etc.) e o domínio dos elementos e fundamentos da textualidade como o seu caráter discursivo, as características da interlocução, a organização textual eram desenvolvidas, muitas vezes, fora da escola; portanto não garantindo a articulação do alfabetizar (domínio do sistema gráfico) e letrar (saber fazer uso efetivo da leitura e da escrita).

Não se pode ignorar que o domínio do sistema gráfico é fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas não é suficiente para a formação de leitores e escritores e para responder as necessidades de comunicação e interação determinadas pela organização social contemporânea. As exigências de comunicação simultânea com os outros espaços e sujeitos, o uso da informática, conferem à leitura e à escrita importância fundamental – ampliou-se o universo discursivo e cada vez mais se faz necessário o domínio do ler e do escrever no seu sentido amplo.

A metodologia tradicional não garante a indissociabilidade entre o domínio do sistema gráfico e a dimensão significativa

Quando se coloca em primeiro plano o treinamento de habilidades, como a discriminação visual e auditiva para que o aluno perceba os detalhes das letras e os sons que representam, privilegiando o significante (grafemas e fonemas), destrói-se o significado em nome de utilizar uma técnica para ensinar a criança a codificar/decodificar a língua.

A escrita é concebida, neste caso, como mera transcrição do sonoro para o gráfico e a leitura como a transcrição do gráfico para o sonoro. Em decorrência dessa concepção, a alfabetização se reduz a levar a criança ao domínio do sistema gráfico.

Tal concepção de alfabetização se encontra articulada com uma visão de linguagem, segundo a qual a língua é vista apenas como instrumento de comunicação.

Os métodos tradicionais de alfabetização têm sua base teórica no empirismo – associacionista de aprendizagem. O foco do processo está no ensino e o aluno é visto como “tabula rasa”, alguém que não tem conhecimento e experiência anterior

sobre a língua, aprende recebendo e memorizando informações prontas sobre letras, sílabas e palavras, dadas pelo professor. Apoia-se na fixação como processo cognitivo e a aprendizagem se dá por memorização, fixação. A alfabetização é vista como a aquisição de um sistema gráfico fundado na relação entre fonemas e grafemas. A concepção de língua é de que é um sistema gráfico a ser decifrado e codificado, predominando a prática mecânica de memorização da grafia correta das palavras. A leitura é descontextualizada, uma vez que a linguagem é distanciada de seu uso real e de sua função principal, a interação entre as pessoas.

2 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: A PRIORIZAÇÃO DA DIMENSÃO SIGNIFICATIVA

No Brasil, a partir da metade da década de 1980, em oposição às metodologias que tratavam do trabalho de alfabetização dentro da perspectiva que ficou conhecida no sistema educacional como “tradicional” começa a tomar corpo uma nova proposta para o trabalho pedagógico de aquisição da leitura e da escrita que teve seus fundamentos baseados, principalmente, nos estudos da pesquisadora Emilia Ferreiro.

As ideias de Ferreiro e as implicações de sua teoria na prática pedagógica das escolas brasileiras são o eixo nuclear deste capítulo.

Cabe destacar as ideias fundamentais da pesquisadora Ferreiro para melhor entendermos as concepções metodológicas decorrentes destes estudos denominados pela autora como Psicogênese de Língua Escrita.

Emilia Ferreiro, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, com tese orientada por Jean Piaget, de quem foi colaboradora, realizou um trabalho de investigação a respeito do processo de alfabetização, buscando compreender melhor o fracasso escolar nos anos iniciais.

Em colaboração com Ana Teberosky, Emilia Ferreiro analisou as interpretações que as crianças dão à escrita, concluindo que elas constroem seu próprio processo de alfabetização, através de vivência de conflitos cognitivos, até chegarem ao sistema alfabético da escrita.

Ferreiro desenvolveu uma pesquisa, durante vários anos na Argentina e no México, sobre a psicogênese dos sistemas de interpretação elaborados pelos alunos para entenderem a representação alfabética da língua. Os primeiros resultados de sua pesquisa foram publicados em 1979. Segundo a autora:

Talvez o fato de ter estudado primeiro a evolução da alfabetização em espanhol, cuja ortografia é considerada “simples” ou, pelo menos, cuja correspondência som / letra é muito mais estável do que no inglês, tenha-nos ajudado a olhar para as dificuldades conceituais ligadas à compreensão de um sistema de representação. As crianças de fala espanhola enfrentam dificuldades específicas para apreender a natureza do sistema alfabético de escrita. Essas dificuldades não são eliminadas pela relativa simplicidade da correspondência letra / som, pois elas vêm antes dos princípios alfabéticos. Esse é o motivo pelo qual dificuldades semelhantes, e às vezes idênticas, são encontradas em crianças que falam

outras línguas e tentam aprender outras ortografias. (FERREIRO, 1995, p. 22-23).

A pesquisadora destaca que estudou atividades de produção e interpretação em crianças com o objetivo de entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a escrita. E assim elaborou uma teoria que, segundo ela, confirmam os princípios gerais da teoria de Piaget, tais como:

- As crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas são também sujeitos que sabem. Em outras palavras, as crianças adquirem novos comportamentos durante seu desenvolvimento, porém, mais importante, é que elas adquirem um novo conhecimento. Isso significa que o sistema de escrita se torna um objeto de saber e pode ser caracterizado como tal.
- Para adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças agem da mesma maneira do que em outras áreas do saber: tentam assimilar a informação proporcionada pelo meio. Mas, quando essa assimilação da informação fica impossibilitada, vêm-se, muitas vezes, forçadas a rejeitá-la. Experimentam a palavra para descobrir suas propriedades, experimentam o objeto para testar suas “hipóteses”, pedem informações e tentam extrair um sentido da massa de dados coletados.
- É precisamente este último – a procura da coerência – que faz com que as crianças elaborem sistemas de interpretação de uma maneira ordenada em seu desenvolvimento. Esses sistemas constituem algo assim como “teorias das crianças” sobre a natureza e função do sistema de escrita. Como tentamos demonstrar repetidamente, essas teorias das crianças não são uma imagem palidamente especular do que lhes foi dito. As teorias são verdadeiras construções que, na maioria das vezes, parecem muito estranhas a nossa maneira adulta de pensar.
- Esses sistemas elaborados pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento agem, nas palavras de Piaget (1977), como esquemas de assimilação. Ou seja, esses sistemas agem como esquemas, através dos quais as informações são interpretadas, permitindo que as crianças dêem um sentido aos seus encontros com a escrita e os usuários da escrita. Uma vez construídos os sistemas, os esquemas permanecem ativos (como todo esquema) sem maiores alterações, enquanto exercerem a função de “dar um sentido ao mundo”.
- Quando as novas informações invalidam repetidamente o esquema, as crianças precisam lançar-se num processo difícil, às vezes penoso, de modificação. A primeira coisa, normalmente é tentar efetuar pequenos rearranjos para conservar a maior parte possível do esquema anterior. Mas, em certos momentos cruciais da evolução, sentem-se obrigados a reorganizar seus sistemas, mantendo alguns dos elementos anteriores e redefinindo aqueles elementos que se tornam parte de um novo sistema. A necessidade de incorporar novas informações é uma das razões da alteração de um determinado esquema. A outra razão fundamental para empreender tão difícil tarefa é a necessidade de achar uma consistência interna: por exemplo, quando os resultados obtidos na aplicação de dois esquemas diferentes levam a soluções contraditórias. (FERREIRO, 1995, p. 23-24).

Ao analisar as produções infantis, Ferreiro investigou, conforme ela (1995, p. 25) a totalidade do processo, ou seja, as intenções, comentários, alterações e interpretações das crianças.

Conforme Ferreiro esse processo se concretiza, basicamente, em três grandes períodos. Transcreve-se aqui a síntese destes períodos, conforme o documento **“A Aventura da Alfabetização”** (SIGWALT, et. al, 1988, p. 46-47):

O primeiro período caracteriza-se pela distinção entre modo de representação figurativo e o não-figurativo, ou seja, a criança é capaz de fazer a distinção entre ‘desenhar’ e ‘escrever’, começa a utilizar sinais gráficos diversos (linhas, bolinhas, letras e números) com determinada repetição para representar à escrita.

No segundo período verifica-se a construção de formas de diferenciação entre os sinais gráficos que se manifestam pelo controle progressivo das variações, tanto sob um eixo quantitativo (a criança estabelece quantidades diferentes de grafias para representar diferentes palavras), como sob um eixo qualitativo (a criança varia o repertório e a posição das grafias para obter escritas diferentes). Estas variações realizadas neste período correspondem à fase pré-silábica, sendo que uma das características da escrita é a correspondência da quantidade dos sinais gráficos mais com o tamanho do objeto do que com os sons da fala.

No terceiro período verifica-se a fonetização da escrita pela atenção que a criança começa a dar as propriedades sonoras do significante, ou seja, dá-se a descoberta de que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra. Emilia Ferreiro distingue três fases neste período:

- Fase silábica: a criança formula a hipótese de que cada sílaba deve corresponder a uma letra. Começa a se esboçar a necessidade de uma certa ordem das letras na palavra. Dá-se o início do entendimento da vinculação leitura/escrita até então independentes; aos poucos, a criança usa as mesmas letras para representar os mesmos sons.

- Fase silábico-alfabética: a criança descobre que a sílaba não é uma unidade, mas pode ser reanalisável em elementos menores. Esta descoberta dá-se a partir dos conflitos que a criança experimenta na fase silábica; como por exemplo, a escrita de monossílabos. Isso porque, pelas suas descobertas anteriores, uma única letra não basta para representar uma palavra. Um outro conflito dá-se pelo contato e atenção maior que a criança passa a dar à escrita dos adultos, na qual verifica sempre um maior número de letras para cada palavra do que aquele que suas hipóteses consideravam necessário.

- Fase alfabética: verifica-se aqui a estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. A criança distingue algumas unidades linguísticas: letras, sílabas e frases. Ler e escrever assumem seus papéis de ações inversas uma da outra, o que antes podia ser ignorado ou omitido. A criança faz aqui a correspondência precisa de uma letra para cada fonema da palavra. Passa, portanto, a escrever alfabeticamente. Todavia, a conquista deste nível não significa ainda saber grafar corretamente, pois a criança, aqui, limita-se a ouvir a pronúncia de cada som da fala e a colocar letras que lhe correspondam, por exemplo, qopo (por copo) e xinelo (por chinelo), etc. Resta agora percorrer o caminho que a levará a consolidar seu domínio sobre o sistema gráfico da nossa língua.

Observa-se, assim, que os estudos de Ferreiro explicam os diferentes níveis de conceptualização pelos quais a criança passa ao construir seu conhecimento sobre a escrita.

As diferentes propostas que surgem a partir da década de 1980, embora com algumas diferenças na sua aparência, tiveram na sua essência um mesmo

pressuposto teórico, ou seja, a premissa de que o sujeito que adquire a língua escrita passa por um processo ativo de construção de hipóteses sobre a estrutura da língua em que deixa de ser um mero receptor de um ensino baseado fundamentalmente na figura de um professor que ensina para uma nova concepção, na qual o suporte básico está sustentado na perspectiva de que existe um aluno que aprende e que esta aprendizagem se dá através de um processo construtivo.

É importante ressaltar que passava-se por um momento em que uma parcela significativa da população escolarizada não conseguia sucesso no denominado processo de alfabetização tradicional e ao lado deste indicativo tínhamos uma sociedade marcada por um grande contingente de sujeitos não alfabetizados. A tendência de encontrar soluções “milagrosas” era bastante tentadora. É neste contexto que a socialização dos estudos de Emilia Ferreiro ganha destaque e diferentes interpretações de sua teoria resultaram em propostas metodológicas algumas vezes equivocadas.

Embora sua teoria não pretendesse ser um guia para o professor, mas oferecer elementos de reflexão e fundamentação teórica para o processo evolutivo de descoberta da escrita pela criança, seus estudos vêm marcando acentuadamente a formação e qualificação dos professores alfabetizadores, bem como as práticas pedagógicas dos anos iniciais e de turmas de alfabetização de jovens e adultos.

A psicogênese da língua escrita, tal como a descrevem Ferreiro e Teberosky, está assente em uma teoria construtivista de aprendizagem. Uma teoria que vê o aprendiz como sujeito de sua própria aprendizagem. Um aprendiz que não é alfabetizado pelo professor, mas que alfabetiza a si mesmo em interação com o objeto desse conhecimento: a escrita. Uma teoria que supõe que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever através de um processo ativo de descobertas e de construção de hipóteses, que tanto melhor se realiza quanto menor for a interferência do professor.

Os estudos de Ferreiro têm como base teórica uma concepção que defende a apropriação da linguagem como produto de um desenvolvimento individual que exclui a interferência externa.

Esta perspectiva vê a alfabetização como um processo de reconstrução da linguagem escrita pela criança. A teoria do construtivismo parte do princípio de que o alfabetizando, ao “construir” a linguagem escrita, passa, necessariamente, por

etapas pré-determinadas – que reconstituem o processo histórico de invenção da escrita, as quais vão revelando seu grau de construção da escrita.

Não obstante a seriedade do trabalho de Ferreiro é necessário analisar alguns equívocos presentes na sua teoria, apontando alguns limites de seu trabalho.

Parte-se do pressuposto de que o trabalho de alfabetização deve garantir a relação entre o sistema gráfico e a dimensão significativa. Parece que o construtivismo, tal como tem sido apresentado aos professores, privilegia o aspecto do significado com mais ênfase, de modo a secundarizar o domínio do gráfico.

Tal conclusão se assenta em afirmações da própria pesquisadora (Ferreiro, 1991 - Palestra realizada pela pesquisadora em Curitiba no ano de 1991, na UFPR, por ocasião das comemorações do Ano Internacional de Alfabetização) que, ao exemplificar uma escrita silábica, aceitou como texto a seguinte formulação de uma criança:

A I O E U
E O I O S I E O U I A

Em seguida, Ferreiro traduziu essa tentativa de escrita, como significando:

Papai Noel
Quero que você me dê presente todo dia

Fica evidente, em tal exemplo, que Ferreiro admite que palavras escritas de forma incompleta são aceitas porque correspondem a uma determinada etapa da construção da escrita pela criança. Percebe-se, desta forma, que se considera escrita aquilo que o alfabetizando tem a intenção de escrever. Embora Ferreiro denomine tais formulações de “tentativas” de escrita, o fato de que o professor não deverá interferir no “erro construtivo” da criança, permitindo que ela mesma perceba a inadequação de sua hipótese, pode levar a concluir que, para a criança, ficará, então, implícito que no texto, a forma é secundária, importando apenas a ideia, o significado a ser veiculado.

Esse privilegiamento do significado, em detrimento do sistema gráfico, desconsidera um aspecto fundamental da escrita. Efetivamente, entendendo a escrita como linguagem que, lançando mão de um sistema gráfico capaz de registrar tudo aquilo que se pensa, fala-se ou imagina-se e que, portanto, deve possibilitar a leitura pelo outro, exigir-se-á o respeito às normas convencionais, que permitem a

compreensão do conteúdo pelo leitor, sob pena de não poder ser considerada, de fato, escrita.

Percebe-se, no exemplo dado por Ferreiro, a supervalorização daquilo que o alfabetizando tem a intenção de escrever, e a secundarização do registro escrito do conteúdo dessa intenção.

É interessante ressaltar que, na prática, os próprios alfabetizados têm clareza de que as tentativas de escrita que fazem, não são, de fato, escrita e parecem reivindicar o papel do professor como direcionador deste processo. Exemplo desta afirmação encontra-se em depoimentos de monitores de turmas de alfabetização de adultos.

Buscam-se algumas citações apresentadas na revista Nova Escola, da época, para exemplificar o que se afirma. A escolha desta revista se dá por representar, no período citado, o periódico de maior circulação entre os professores.

Eles queriam aulas tradicionais, com cópias de textos no quadro, provas e a definição exata do que era certo ou errado. Eles relutavam em apresentar hipóteses. (NOVA ESCOLA, novembro de 1991, p.26).

Ou ainda: “Muitos alunos achavam ‘chatas’ as aulas em que o conhecimento tinha que ser buscado em tentativas e erros” (NOVA ESCOLA, novembro de 1991, p. 27).

Não se ignora que durante o processo de alfabetização, quando o aluno produz seus primeiros textos, estes apresentam problemas, como falta de letras, erros ortográficos, palavras unidas, etc. Porém, considera-se que o papel do professor é fundamental neste processo, para dar condições, aos alunos, de melhorarem cada vez mais sua produção.

Neste sentido, não se pode concordar com a perspectiva construtivista, porque rejeita-se a compreensão de aprendizagem implícita em afirmações do tipo:

Em suas pesquisas, Emilia Ferreiro descobriu o que vem sendo considerado o ‘ovo de Colombo’ por educadores de vários países da América Latina: ao contrário do que se pensava, não é o professor que ensina a ler e escrever, mas é a criança que constrói seu próprio processo de leitura e de escrita. A luz de sua proposta construtivista, conhecida também por psicogênese da escrita, as experiências alternativas de alfabetização que vêm acontecendo em nossa rede pública, na opinião de muitos, já indicam um esforço nacional para sacudir pela raiz os fracassos da alfabetização. (FERRAZ, 1991, p. 12).

Outra autora, também defendendo o construtivismo, reafirma o conceito anterior:

Neste processo, a alfabetização passa a ser uma descoberta individual do aluno, desaparecem os conceitos pré-estabelecidos de 'certo e errado'. O aluno é analisado em relação a si mesmo, a escrita convencional não é usada como parâmetro de avaliação e o ritmo de cada um é respeitado. (MEIRA, 1985, p. 7).

Em oposição ao afirmado, parte-se do pressuposto de que o domínio da linguagem escrita exige um grau de sistematização que evidencia a necessidade de mediação daquele que já tem domínio desta forma de linguagem. A alfabetização é um processo progressivo e dinâmico de apropriação da escrita. Assim, no âmbito da escola, o aluno deverá ser levado a trabalhar com os elementos necessários à compreensão da escrita, e a direção deste processo é o papel do professor.

Neste sentido, as palavras de Klein sobre os pressupostos básicos para o trabalho de alfabetização são bastante esclarecedoras. Ela assim se pronuncia:

[...] a língua (oral e escrita) é uma produção humana e, enquanto fato histórico-social, não é adquirida espontaneamente pelo indivíduo, sua aquisição e domínio demandam uma mediação daqueles que já a possuem; essa mediação não se limita a facilitação do encontro do sujeito com o objeto do conhecimento, mas exige uma interação do indivíduo com a sociedade que institui tal objeto; é na interação com aquele que já se apropriou desse objeto que podemos, também, dele nos apropriarmos. (KLEIN, 1990, p. 6).

Parece que Ferreiro e Teberosky afastam-se destas considerações, na medida em que afirmam:

Algo que se busca em vão nessa literatura é o sujeito mesmo: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget ensinou a descobrir. Que quer dizer isso? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que trata ativamente de compreender o mundo que o rodeia e de resolver as questões que esse mundo lhe coloca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento lhe transmita em um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamentos ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo Del Nino, 1999, p.359).

Parte-se da premissa de que o mundo material não se explica por ele mesmo. O que determina o objeto são as relações sociais. A atribuição de um conceito não depende da coisa física em si, mas da relação humana que se tem com o objeto físico. Portanto, o processo de aquisição do conhecimento não se dá pela relação do sujeito com o objeto ou com o meio, mas pela relação do sujeito com os outros sujeitos. É, portanto, a partir da relação do sujeito com os outros sujeitos, do aprendiz com aquele que sabe que se dá a apropriação do conhecimento.

A proposta construtivista, ao contrário, tem por pressupostos básicos a existência de fases inerentes ao desenvolvimento da criança e a interação do sujeito com o ambiente objetivo como fator determinante dos processos psíquicos. Admite, por conseguinte, que cada indivíduo constrói seu próprio processo de conhecimento em contato direto com o objeto, através das desequilibrações/ equilibrações que o próprio objeto e a atividade da criança determinam.

Por outro lado, talvez para fugir ao acento ambientalista comprometido com um pensamento behaviorista, Ferreiro (1996, p. 45) parece estabelecer uma predominância do sujeito sobre o ambiente, quando afirma:

Entre os resultados mais surpreendentes que obteve-se (através de diferentes situações experimentais) se situam aqueles que demonstram que as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas a influência do meio ambiente.

A esse respeito, é lícito apresentar as seguintes interrogações: estaria Ferreiro, com esta afirmação, postulando a existência de estruturas linguísticas pré-determinadas no indivíduo? Não seria ilusório afirmar que determinadas características da língua (silábica ou alfabética) são aspectos da consciência da criança? Como Ferreiro explicaria o mecanismo de compreensão das crianças chinesas, cuja escrita não é alfabética? É correto concordar com Ferreiro quando diz que cada criança constrói individualmente o domínio da escrita?

Segundo a concepção que se postula, neste trabalho, tais questões representam sérios problemas teóricos. Entende-se a língua como uma produção histórica, portanto sua aquisição se dá por um processo em que a atividade do aprendiz está intimamente vinculada à atividade do professor, no sentido de uma interação social. É essa mediação que possibilita ao aprendiz a relação com um objeto historicamente dado.

O caráter problemático destas questões tem resultado na impossibilidade de uma proposta pedagógica coerente. A melhor explicitação desta incoerência aparece em propostas de qualificação de professores que serão discutidas no capítulo seis do presente trabalho.

As lacunas que o construtivismo apresenta têm levado a práticas pedagógicas marcadas pelo ecletismo, não representando uma melhoria substantiva na ação pedagógica das turmas de alfabetização que diziam utilizar as ideias de Emilia Ferreiro durante o final de década de 1980 e início da década de 1990.

Na revista Nova Escola encontram-se vários depoimentos de professores que se propunham a trabalhar na perspectiva construtivista, conforme proposto por Emilia Ferreiro. O que se percebe, porém, é uma tentativa de abandono dos métodos tradicionais de alfabetização e a adoção de metodologias que não significaram, de fato, um avanço no trabalho com a linguagem escrita. Das citações encontradas, destaca-se aquela que parece exemplar:

O professor analisa a situação de classe no início do ano e, a partir desse teste, faz seu planejamento. Grande parte deles opta pelo sistema silábico, e, em vez de cartilha, usa o texto oral do próprio aluno. Não há receitas prontas. (Nova Escola, maio de 1989, p.18).

Outro fator que merece destaque é o fato de as ideias de Emilia Ferreiro terem entrado na escola como se fossem a salvação para todos os problemas da educação. O otimismo que Ferreiro inspirou foi tamanho que, espantosamente, até a questão salarial passou a ser secundarizada pelos professores, como atesta a afirmação a seguir:

Os alunos não gostam de faltar às aulas, não têm medo de provas, escolhem suas próprias atividades, elaboram textos e cartilhas com suas próprias ideias; o aprendizado é dinâmico, a reprovação diminui a cada ano, não há evasão e, mesmo ganhando pouco, os professores adoram o que fazem e se sentem estimulados. (Nova Escola, maio de 1989, p. 48).

Não se pode, no entanto, ignorar que foi introduzida por Ferreiro, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, uma perspectiva nova para se pensar a alfabetização. Ela inverte a reflexão que comumente se fez na área da aquisição da linguagem escrita: ao invés de questionar como o professor deve alfabetizar Ferreiro enfoca como o aluno se alfabetiza.

Por outro lado, além dos problemas já inerentes à própria teoria, ocorre aqui o seguinte fato, como já se afirmou em trabalho anterior:

[...] alguns grupos transformaram seus estudos em 'metodologias' e 'didáticas' específicas para cada nível de aquisição da escrita. E essa 'didatização' corre o risco de cair num 'etapismo estanque' que pode até retardar o processo de aquisição da escrita por não responder à diversidade dos processos cognitivos das crianças presentes na realidade global de uma turma de alfabetização (SIGWALT, *et al.*, 1988, p. 46).

Nesse mesmo documento, já se afirmava, a esse respeito, que “se não se articular uma concepção de linguagem ao estudo de Emilia Ferreiro, pode-se incorrer numa visão mecanicista de aquisição da escrita” (SIGWALT, *et al.*, 1988, p. 46).

Insiste-se, assim, que os estudos de Ferreiro, no que se refere à alfabetização, não resultaram numa melhoria substantiva do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. Novos equívocos foram somados aos velhos equívocos, o que impediu que houvesse um salto qualitativo no trabalho escolar com a língua escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em decorrência disso, era possível encontrar, no período, nos cursos de formação para o Magistério enquanto orientação e nas classes de alfabetização enquanto ações travestidas de novas teorias, os antigos procedimentos tradicionais: treinamento de habilidades perceptuais e motoras; fragmentação do ensino da língua com o uso de diferentes cartilhas com seus pseudotextos, suas etapas, suas graduações de dificuldades.

Outro fato que merece questionamento diz respeito à elaboração e utilização de didáticas diferentes para diferentes níveis de conceptualização das crianças, caracterizados por Ferreiro. Destacou-se na época dentro desta premissa a proposta de Esther Pillar Grossi que propunha uma didática específica para cada criança ou grupo de crianças que se encontrassem nos diferentes níveis criados por Ferreiro, surgindo assim didática para o nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A análise da produção de Esther Pillar Grossi (1990) mostra que foram criadas outras etapas para o ensino pretensamente mais “avançadas” e a escrita continuou a ser tratada de forma mecanicista, fragmentada, a partir de uma concepção restrita de língua.

Smolka (1988, p, 59), em seu livro *A Criança na Fase Inicial da Escrita*, assim se pronunciou sobre esta questão:

[...] os estudos de Ferreiro, Teberosky e Palácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de “prontidão e o conceito de “carente cultural”, da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação “cognitiva” (incontestável porque “psicológica”, “científica”). Ouve-se então: “Essa criança é pré-silábica!”, “Quantos silábicos você tem na sua classe?” Em suma, os rótulos se mantêm e continua-se a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão.

A partir da divulgação dos estudos de Emilia Ferreiro sobre a Psicogênese da língua escrita surgiram diferentes propostas pedagógicas para o processo de alfabetização. Entre elas destaca-se a obra *Didática de Alfabetização* de Esther

Pillar Grossi composta por três volumes: Didática dos níveis pré-silábicos, Didática do nível silábico e Didática do nível alfabético.

No prefácio da obra escrito por Bárbara Freitag (1990, p. 36) aparece:

A trilogia procura dar conta de três estágios decisivos da criança durante a aquisição da linguagem escrita, a saber: o estágio pré-silábico, em que a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de sua representação, acreditando que “se escreve com desenhos” (tese da escrita figurativa); o estágio silábico, em que as incoerências com as hipóteses do estágio anterior são percebidas, surgindo uma nova teoria – a de que para cada sílaba é necessário ter pelo menos uma letra (em geral, uma vogal); e, finalmente, o estágio alfabético, em que a hipótese anterior é normalmente reformulada, surgindo agora a hipótese coerente de uma correspondência relativa entre fonema e letra. A psicogênese infantil parece refazer, em cada criança, a sociogênese da escrita vivida pela humanidade em vários períodos históricos.

É importante destacar que a coletânea foi lançada em 1989 e em 2008 tinha vendido mais de um milhão de exemplares, isto mostra a abrangência da divulgação destas ideias no Brasil.

O capítulo quarto do volume 1 Grossi (1990, p. 41) inicia destacando a existência dos níveis pré-silábicos, a saber:

[...] há dois níveis pré-silábicos, denominados PS1 (pré-silábico 1) e PS2 (pré-silábico 2). Isto porque o início do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos – um, no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve – e outro, no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos do que se quer escrever. Porém, estes aspectos figurativos permanecem indiretamente presentes no nível PS2, na medida em que o sujeito, ao escrever com letras, números assemelhados, condiciona a quantidade deles, o seu tamanho, a sua posição [...] as características figurais do ente cuja palavra que lhe está associada é escrita. Por exemplo, como me disse Rita (8a 1m), que “casa” tem seis letras e “casinha”, três, porque é pequena (GROSSI, 1990, p. 41).

A autora destaca que a proposta de alfabetização elaborada pelo Gempa (Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática e Proposta de Alfabetização), grupo do qual ela é, nas palavras de Bárbara Freitag, a “alma mater”, tem por base os estudos de Emilia Ferreiro que tem que se compatibilizar com o quadro mais amplo do pós-construtivismo. Para melhor entender o pós-construtivismo recorre-se à obra da mesma autora Esther Pillar Grossi, na qual ela afirma que o pós-construtivismo incorpora as ideias Piagetianas às contribuições de autores como Vygotsky e Wallon, Sara Pain e Gerard Vergnaud. Grossi afirma:

É importante enfatizar que não faz sentido tentar associar o uso das cartilhas, ou as grandes linhas dos métodos convencionais de alfabetização, com a prática da proposta de alfabetização do GEMPA. Há nisso uma

contradição interna, porque as cartilhas não consideram a peculiar lógica do processo cognitivo do aluno, apoiando-se tão somente na lógica do sistema de escrita a ensinar. (GROSSI, 1990, p. 66).

Há nesta citação uma declaração objetiva de negação das propostas tradicionais. No entanto na mesma obra a autora registra:

[...] é possível selecionar hora e lugar para inserir certas atividades do ensino convencional – aquelas que não contiverem em sua essência o vazo de que se aprende por imitação do modelo correto, por associação de ideias, de percepções ou de movimentos, do simples para o complexo... que são alguns dos falsos pressupostos do empirismo que domina a prática escolar corrente. (GROSSI, 1990, p. 67).

Não há uma explicação mais detalhada de quais são estas atividades “convencionais” que podem ser utilizadas no processo de alfabetização.

Grossi valoriza os estudos de Emilia Ferreiro e argumenta que a partir destas pesquisas é possível construir métodos para alfabetizar. No entanto o Gempa, segundo ela (GROSSI, 1990, p. 74), “[...] preferiu e prefere trabalhar em torno de um problema mais amplo do que a construção de um método de alfabetização, optando por construir uma proposta didática.”

Ao explicar a proposta didática do nível pré-silábico, Grossi assim se pronuncia:

A didática dos níveis pré-silábicos se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e de atos de leitura e de escrita, à semelhança do ambiente que é vivenciado por crianças das classes alta e média no seu meio familiar. Via de regra, esse ambiente compreende muitos materiais escritos, bem como muitas oportunidades de assistir a atos de leitura e de escrita. Outrossim, nessa experiência com os materiais escritos não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar. Muito ao contrário, as crianças tomam contacto com todas as letras e com qualquer palavra, simultaneamente. Os estudos de Emilia Ferreiro mostram como, durante essas experiências, as crianças avançam no processo que prepara a alfabetização bem antes de entrarem na escola. Elas têm ocasião de resolver um bom número de problemas a propósito do que significa ler e escrever, pois, como Emilia, nós pensamos que alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas. (GROSSI, 1990, p. 75 e 76).

E mais adiante na obra aparece:

[...] a correspondência entre sons e letras escritas não se apresenta no início do processo. Nesse início, as crianças não vislumbram que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra. (GROSSI, 1990, p. 76).

Grossi (1990, p. 76), para justificar a citação acima recorre a um enunciado de Wallon:

[...] o engano do associacionismo é o de querer explicar a vida psíquica nos seus primórdios através do isolamento de elementos que, somente no fim da sua evolução, podem ser isolados sob forma individual.

A obra, ao fazer referência sobre o ensino das letras, registra que ensinar as letras uma a uma é inútil para crianças que não as vivenciaram antes e que as crianças não começam pela distinção de letras isoladas, elas as distinguem primeiramente na qualidade de iniciais de nomes de pessoas ou de palavras que lhes são muito significativas, entre elas o seu próprio nome. Não se trata de uma memorização direta da correspondência da letra ao seu som, pela repetição dessa informação por parte de alguém que ensina. Na obra (GROSSI, 1990, p. 83), encontramos que “associar letras a nomes que lhes são significativos constitui o caminho inicial para o reconhecimento, tanto morfológico como sonoro das letras.”

E mais adiante na obra aparece:

A didática específica dos níveis pré-silábicos, sendo rica e variada, se pauta pela ausência de análises silábicas. As palavras são analisadas de outros pontos de vista que não o silábico. Entre eles, o número de letras, o tamanho e posição da palavra, etc. Paralelamente, interessa-nos, neste período, que as crianças memorizam como se escrevem algumas palavras, mesmo que elas não compreendam ainda o mecanismo da vinculação com a pronúncia de suas partes. A memorização dessas palavras vai ser fonte de conflito quando os alunos estiverem silábicos, e isso enriquece o processo. (GROSSI, 1990, p. 84 e 85).

Há uma ênfase de que o ensino não se limite ao tratamento só de letras e palavras, mas que estejam incluídos muitos textos, pois estes têm um sentido histórico que palavras e letras isoladas não têm e a partir destes textos a autora propõe uma série de atividades lúdicas para o processo.

Segundo Grossi, para as crianças do nível pré-silábico não é válida a pesquisa sobre o valor sonoro de sílaba inicial da palavra porque elas não fazem associação entre escrita e pronúncia e, portanto, a atividade fica sem sentido. O som não está ainda associado à escrita. Assim dentro desta concepção, as crianças deste nível deveriam realizar atividades de traçado de letras e de números, a análise de suas formas e posição, deixando para um outro momento o trabalho com a dimensão sonora.

A partir destas considerações feitas por Grossi pode-se tecer uma série de questionamentos, mas destacam-se apenas alguns: a proposta de atividades adequadas ao nível de conceptualização da escrita pela criança não estaria revelando uma concepção psicológica de que a criança só é capaz de aprender

depois de determinados ciclos ou estágios de desenvolvimento? Em outras palavras não está expressa aí a perspectiva de que desenvolvimento deve preceder a aprendizagem se afastando da concepção de Vygotsky que afirma que aprendizado gera desenvolvimento?

A ideia de restringir atividades próprias para o nível da criança não estaria negando a concepção de zona de desenvolvimento proximal teorizada pelo mesmo psicólogo soviético? Será que de fato este “pós-construtivismo” defendido por Grossi incorpora as contribuições sobre as implicações educacionais da teoria vygotskyana sobre aprendizado e desenvolvimento?

Outro aspecto que se considera importante destacar é a ausência de considerações sobre o objeto de conhecimento em pauta no processo de alfabetização, ou seja, esta “didática” não faz referência sobre as características do sistema gráfico da língua portuguesa, conhecimento este que é fundamental numa proposição didática. A escrita da língua portuguesa possui regularidades e irregularidades, para exemplificar: temos cinco letras vogais que têm doze valores sonoros, a letra A, por exemplo, pode ter um som na palavra abelha e outro no nome Ana. Não caberia referências sobre esta base teórica do sistema gráfico da língua numa obra que pretende ser uma proposta didática? Não estaria a autora abordando questões periféricas sem chegar às questões essenciais?

O volume dois da trilogia trata da didática do nível silábico, depois de algumas considerações sobre as características dos alunos que encontram-se neste nível a autora faz uma citação na obra que é bastante elucidativa da postura que se considera neste trabalho como equivocada, espontaneísta do professor que aguarda a “descoberta” do aluno não interferindo ou ensinando como se grafa tal palavra. A citação exemplar diz:

[...] um aluno silábico de Vera Manzanares (em Campinas, julho de 1988), que pensava em aula como escrever “hélice”, quando se ouviu o seguinte diálogo: um aluno alfabético lhe disse _ “É com e”. Mas ele retrucou _ “Não, é com éle.”

Alguns momentos depois, ele mostrou à Vera a escrita “le” e lhe perguntou: “Aí está escrito hélice?”. Vera revidou: “O que você pensa?”. O aluno respondeu: “Eu estou com um problema. Eu penso que está escrito ‘hélice’, aí. Mas, ao mesmo tempo, eu penso que esta palavra se escreve com três letras”.

Vera propôs continuar a refletir: “É, você está com um problema. Vai ter que pensar como resolvê-lo.”

Ele voltou para sua carteira e escreveu várias outras palavras, todas com uma letra para cada sílaba oral, e a cada vez, contava o número de letras. Isto o conduziu a reafirmar sua hipótese silábica e a render-se à conclusão

de que “hélice” tinha que ser escrita com três letras. Perguntou à Vera: “É se escreve com e?”. Ao que Vera respondeu afirmativamente. Então, ele gritou ao colega alfabético: “É isso aí, hélice se escreve com e”. (GROSSI, 1990, p. 21).

O que parece ainda mais grave é que a autora (GROSSI, 1990, p. 21-22), após o exemplo citado acima, afirma que “o clima de interação e reflexão que está presente nesse fato ocorrido em aula é o ideal para que se produza aprendizagem [...]”.

Conforme se depreende da citação, para a autora, clima de “interação e aprendizagem” é deixar que o aluno descubra por si só, sem, de fato, o professor ensinar.

Um aspecto da obra que cabe destacar é o fato da afirmação de que uma didática para cada nível (pré-silábico, silábico e alfabético) não deve representar atividades estanques para cada grupo de alunos. Esta concepção está expressa, nas palavras de Madalena Freire no prefácio deste volume II (1990, p. 9), da seguinte forma:

Primeiramente, salientar que a didática para cada nível aqui abordada não poderá ser vista de forma estanque, desvinculada ou de maneira niveladora das hipóteses em construção pelas crianças. Pois desta forma, fatalmente se transformará numa “cartilha” a mais, desvirtuando-se dos objetivos aqui praticados [...]. Caso contrário, sua intervenção acontecerá de modo vago, impreciso, correndo o risco de cair numa prática espontaneísta, como também cairá em extremo oposto se, mecanicamente, rotular seus encaminhamentos e propostas de atividades, só para silábicos, só para os pré-silábicos, só para os alfabéticos.

Há nesta afirmação a expressão de que as atividades não devem ser separadas dependendo do nível em que se encontram os alunos (pré-silábico silábico ou alfabético). No entanto, esta concepção é negada em outro momento quando se faz referência a atividades para o processo de alfabetização:

Um outro campo no estudo das leituras é a sua associação com os sons. Este só pode se dar operatorialmente vinculado com a pronuncia de palavras e, portanto, no nível silábico. Há uma aprendizagem dos nomes das letras ou de sua correspondência com algumas palavras, que pode ser feita enquanto os alunos são pré-silábicos. (GROSSI, 1990, p. 47).

Em outra parte da obra aparecem “atividades para os pré-silábicos” (GROSSI, 1990, p. 48). Em seguida são descritas algumas sugestões como: jogo de bingo das letras e jogo do quarteto.

Posteriormente, no mesmo volume II, temos: “Atividades para alunos silábicos” (GROSSI, 1990, p. 50). E há a descrição do “dicionário onde faltam letras”.

E ainda na página 50 registra-se “Atividades para alunos alfabéticos” (GROSSI, 1990). E, em seguida, algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas com alunos que se encontram neste nível.

Tais afirmações revelam que embora exista uma recomendação de não adotar didáticas específicas para cada grupo de alunos, de acordo com o nível de conceptualização da escrita, há uma contradição evidente ao separar sugestões de atividades específicas para cada grupo de alunos: pré-silábicos, silábicos e alfabéticos.

Na parte final do volume II ao tratar dos testes para a identificação do nível em que os alunos se encontram, mais uma vez aparece a reafirmação do escalonamento de atividades de acordo com o nível dos alunos, segundo o registrado: “Usamos esta prova para ajudar os professores na organização de atividades escolares, a partir do nível de desenvolvimento de cada aluno.” (GROSSI, 1990, p. 105)

A mesma ideia é reforçada em outra parte da obra (GROSSI, 1990, p. 109): “a montagem de situações didáticas não é feita genericamente para toda uma classe de alunos, mas dirigida especificamente para alunos em diferentes níveis do processo.”

A didática do nível alfabético compõe o volume terceiro da coletânea escrita por Pillar Grossi e no item – apresentação – a autora faz referência ao fato de que podem advir equívocos da publicação e destaca que um é o de entenderem a proposta como uma receita onde seriam reproduzidas as sugestão de atividades sem levar em conta o processo cognitivo dos alunos. O outro equívoco é o de compreendê-la como defasada temporalmente da didática dos demais níveis (pré-silábico e silábico). Para Grossi não dá para se pensar numa aplicação sequencial das didáticas, em uma mesma turma teríamos crianças dos vários níveis de conceptualização da escrita. Para a autora também não cabe numa proposta didática de alfabetização fornecer modelos de atividades, de materiais, trata-se de construir com cada classe de alunos uma experiência única e original baseada nos níveis em que se encontram esses alunos a cada momento do ano letivo. Segundo Grossi o ponto de partida para o processo deve ser as hipóteses que os alunos fazem a respeito do que se escreve e do que se lê.

O volume III caracteriza o que é uma criança alfabética e como se dá a passagem do nível silábico para o alfabético e exemplifica com diferentes produções

infantis estes níveis de produção gráfica. Destaca a diferença entre ler e escrever e propõe a utilização de textos para a aquisição do sistema.

Um caso apresentado pela autora e que parece exemplar da postura inadequada de um professor que não deve ensinar aparece na página 68. A autora conta que a menina Núbia se recusava a qualquer escrita espontânea. Assim após a mesma terminar um desenho, a autora pede que a criança escreva a história do desenho. Após a criança ter afirmado que não sabia escrever, a autora registrou a história contada pela criança e depois a motivou a escrever. Segundo o relato, a escrita da criança era parcialmente alfabética e estão exemplificadas no texto as diversas tentativas de escrita espontânea da criança até chegar a uma escrita quase convencional. Conforme Grossi (1990, p. 69) o processo foi “lento e penoso” para a criança. O que se quer destacar é que não há nenhuma interferência na escrita da criança pela autora e a mesma fecha o exemplo dizendo que “a escrita, bem como todas as demais aprendizagens, é fruto de um esforço similar do aluno para compreender como resolver um problema concreto e não para fixar uma fórmula fornecida por outro.”

Existe, nesta situação, uma clara concepção de que o processo de aprendizagem, para a autora, independe de alguém que ensina. A criança através de um processo “lento e penoso” tem que “descobrir” como se escrevem as palavras.

Ainda na obra de Pillar Grossi (1990, p. 85), esta exemplifica algumas sugestões de atividades, como: produção de livros de histórias feitas pelas crianças, escrita de cartas, bilhetes ou cartões, confecção de um jornal. No entanto após a recomendação das atividades, a autora destaca:

Importa lembrar que um texto produzido por alguém é como um desenho ou qualquer outra forma de manifestação expressiva. Não cabe absolutamente qualquer forma de correção ou modificação. O respeito e a valorização por aquilo que brota de dentro de alguém, assim como pela forma como aquilo se manifestou é condição indispensável para que continue sendo expressa, a personalidade de um texto produzido por um aluno é mais importante que qualquer outro aspecto técnico, tal como a correção das palavras ou a estruturação adequada das frases. Mas os textos produzidos são um indicador valioso sobre o andamento do processo de aprendizagem dos seus alunos. Eles fornecem dados que deverão ser aproveitados para a organização de outras atividades escolares sobre a escrita, a fim de que ela se enriqueça e melhore.

Fica expressa na citação acima que a interferência do professor é nociva, como já se registrou anteriormente. Um ditado que se tornou popular, no período

espontaneísta, dizia: “- Corrigir traumatiza”. Faz-se aqui oposição a esta visão e se pergunta: - Não se perpetua ou se entende o processo “lento e penoso” quando se recomenda ao professor não interferir? Será que o fato traumatizante não é passar pela escola e não aprender? Numa escrita como a do português, que tem regularidades e irregularidades e na qual existem palavras que iniciam com um mesmo som, como por exemplo: cebola e selo, cidade e sino, mas que têm grafias diferentes e palavras que se grafam de forma diferente, mas que têm sons iguais, como casa e reza não se está dificultando o processo ao não ensinar?

Há uma série de sugestões de atividades, citadas na obra (GROSSI, 1990, p. 89-90), a serem realizadas a partir de um texto, tais como:

- Leituras (globais ou parciais)
- Reconhecimento de palavras, frases ou letras no texto, tanto no exemplar policopiado de cada aluno, como nos cartazes afixados na parede, com duas versões do mesmo texto - em letra cursiva e maiúscula de imprensa.
- Análise em fichas mimeografadas de palavras do texto quanto ao número de letras ou de sílabas (estas só para os alunos alfabéticos), quanto à letra inicial ou final, etc.
- Ditado de palavras e frases do texto.
- Cópia de palavras do texto em folha mimeografada, no interior de desenhos repetidos de algo.
- Remontagem de texto apresentado em nova folha mimeografada com suas frases em ordem diferente da original.
- Produção de um desenho para ilustrar o texto.
- Contagem de frases, contagem dos espaços e de palavras.
- Cópias, estando marcados somente os espaços.
- Completar lacunas de palavras.

Tais atividades são recomendáveis em todo o processo de alfabetização. No entanto se articuladas com a postura da não interferência nas “construções dos alunos” parecem colaborar para o processo “lento e penoso” que é citado anteriormente na obra.

Cabe destacar que, embora haja no início do volume III uma consideração de que a divisão em três didáticas (pré-silábica, silábica e alfabética) seja uma mera questão de apresentação das ideias, mas que elas devem ser trabalhadas simultaneamente por existirem os três níveis de estágios sobre a compreensão da escrita entre as crianças de uma turma de alfabetização, em alguns trechos da obra aparecem orientações que determinadas atividades devem ser dirigidas para alguns alunos e não para outros, como neste exemplo:

Para os pré-silábicos e silábicos, procuramos conduzi-los somente a correspondências amplas a respeito do lugar onde está escrita certa parte do texto. Para isso, lhes solicitamos identificar onde está o título do texto, a primeira frase, a segunda, etc. Os pré-silábicos e silábicos podem fazer

uma localização espacial geral, sem nenhuma alusão a associação de cada parte pronunciada com a sua escrita. Este, porém, não é caso dos alfabéticos. Eles podem localizar detalhadamente uma palavra a partir de suas sílabas escritas. E devemos estimulá-los a fazer isso. Este é o sentido da diversificação de foco de interesse didático nessa atividade. (GROSSI, 1990, p. 99-100).

A concepção da não interferência do professor está presente ao longo da obra, mas esta citação, em especial, é exemplar:

[...] é o que propomos aqui para a compreensão das palavras em sua constituição silabar. Deixemos os alunos explorarem o mais possível o mundo das palavras, das frases, dos textos e das letras, incentivando-os a dele extraírem o máximo de conhecimento por conta própria, e só entremos com a sistematização clássica se ela se apresentar como necessária, e da forma mais construtiva possível. Fundamenta nossa posição o que já foi exposta na Introdução deste trabalho a respeito de que não há aprendizagem sem reestruturação interna pelo sujeito que aprende. Esta reestruturação é dificultada pela apresentação ao aluno do conhecimento já elaborado, segundo a organização lógica das ciências que o constituem. Pela sua estruturação lógica extrínseca, já tão marcante, ele se presta com mais dificuldade a reestruturação interna. Um saber de cultura não é o mesmo que um saber de ensino. Este se reveste de certas características que facilitam a reestruturação pelo sujeito que aprende, enquanto o outro é um saber para ser veiculado pelos que já aprenderam em nível de sistematização científica. (GROSSI, 1990, p. 118).

A mesma perspectiva é retomada ao final da análise das produções gráficas de um aluno da 1ª série em processo de alfabetização. Com o argumento de poder contribuir em favor da transformação do ensino nas primeiras séries, Esther Grossi (1990, p. 188) afirma que “o cerne desta transformação deve ser o voltar-se para o processo do sujeito que aprende, em vez de perseguir a lógica do conteúdo a ensinar, criando condições para que este processo tenha lugar.”

Há uma clara dissociação entre o ensinar e o aprender na perspectiva adotada na obra. Possivelmente para marcar uma oposição ao chamado ensino tradicional centrado nos conteúdos a serem trabalhados, passa-se a secundarizar os conteúdos e o processo de ensino e a supervalorizar apenas o aprendizado. Esta perspectiva parece estar inadequada, pois as duas dimensões (ensinar e aprender) devem estar articuladas com o objeto de conhecimento em pauta, no caso da alfabetização, a escrita da língua portuguesa, portanto o seu conteúdo não pode ser desconsiderado.

A proposta de Grossi se distancia das implicações pedagógicas destacadas pela própria Emília Ferreiro (1995, p. 34). Nas palavras desta autora:

Conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, portanto, permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível. Especialmente nos países em via de desenvolvimento, onde grande parte da população continua excluída da comunidade alfabetizada, a escola tem a enorme responsabilidade de propiciar para as crianças experiências de alfabetização que os pais estão na impossibilidade de lhes proporcionar.

As considerações tecidas neste capítulo demonstram uma distância entre as ideias de Ferreiro, as interpretações destes pressupostos na elaboração de propostas didáticas para cada nível de conceptualização da escrita elaboradas por Grossi e a compreensão dos alfabetizadores que atuam diretamente na prática pedagógica de sala de aula. Parece que o mais marcante na interpretação de Grossi é que não é necessário ensinar sistemática e explicitamente o sistema alfabético e ortográfico da escrita. A autora gaúcha parte do pressuposto de que a própria criança descobre as relações da língua escrita e coloca ênfase marcante na dimensão significativa desprivilegiando as atividades que levam ao domínio do sistema gráfico da língua.

Morais (2006/2012, p. 4) afirma que não podemos falar em “construtivismo” e sim em “construtivismos”, nas suas palavras:

Qualquer exame menos refinado indica que, por trás dessa etiqueta, se amalgamam várias teorias de aprendizagem e desenvolvimento humanos, com princípios explicativos muitas vezes não conciliáveis. Se dentro do ‘guarda-chuva’ construtivista tendemos a colocar matrizes teóricas como a Piagetiana e a vygotskiana, cabe arranjar lugar, ali também, para a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, para as teorias baseadas no modelo de processamento de informação, para todos os modelos pós-piagetianos e pós-vygotskyanos que surgiram nos anos 1970 para cá. Como ‘elo unificador’ das várias teorias mencionadas, teríamos um princípio geral, segundo o qual o indivíduo não aprende somente por acumular informações que lhes são dadas prontas, mas por reorganizá-las em sua mente. É óbvio que as implicações pedagógicas, derivadas de tantas perspectivas teóricas, não foram nem poderiam ser homogêneas.

Segundo o mesmo autor: (Morais, 2006/2012, p. 5)

As dificuldades em aplicar à didática da alfabetização os princípios construtivistas de extração Piagetiana, que fundamentam a teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979) são antigas em nosso Brasil. Afinal, uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa instituição chamada escola. Ante as primeiras divulgações das etapas ou níveis de hipóteses demonstrados pela teoria da psicogênese da escrita, passamos a viver dilemas como: ‘tudo bem, sei que vários de meus alunos estão silábicos ou pré-silábicos e que não compreendem, ainda, como as letras representam os sons. O que faço?’ Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

Morais (2006/2012, p. 5) ao analisar as propostas didáticas fundamentadas na teoria “construtivista” – elaborada por Grossi / Gempa 1986 – constata que se caracterizam por:

a) reconhecer a heterogeneidade dos alunos, quando do nível de compreensão sobre o que a escrita alfabética nota e sobre como funciona, sendo esta variabilidade relacionada às oportunidades sociais de reflexão sobre a língua escrita; b) propor intervenções específicas para grupos de alunos diferentes e a interação entre aprendizes com níveis próximos; c) estimular a leitura e a produção de textos reais; d) estimular a exploração de certas propriedades do sistema alfabético (ordem, identidade, quantidade das letras, etc.); e) não levar os alunos a, explicitamente, analisar as relações entre segmentos escritos e as “partes faladas” das palavras, isto é, não promover a reflexão metafonológica; f) omitir-se quanto à necessidade de ensinar, de modo sistemático, inclusive para os alunos que já alcançaram uma hipótese alfabética, o conjunto de correspondências som grafia usadas na escrita da língua.

Alguns trabalhos acadêmicos como os de Chakur (2000), Sawaya (2000), Oliveira (2002), Carraro e Andrade (2009), Monteiro e Basílio (2011) entre outros, afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançados pelo MEC em 1997 estão sustentados por uma concepção construtivista de ensino. O volume 2 desta coletânea que trata dos Parâmetros da Língua Portuguesa expressam uma concepção construtivista psicogenética de ensino da língua. Segundo Oliveira (2002, p. 187), o governo federal no período de 1995-2001 fez: “a adoção, de fato, do construtivismo como ideologia pedagógica oficial, refletida nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, nos critérios de classificação de livros didáticos [...]”.

Sem a pretensão de fazer uma análise profunda dos PCNs, pois este não é o objeto específico deste trabalho, é importante destacar que a concepção construtivista psicogenética está presente nos Parâmetros de Língua Portuguesa. O seguinte texto comprova o afirmado:

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização: deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita. (PCN 1997- vol.2 p.20).

No entanto, esta proposta, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, portanto abarcando o processo de alfabetização, não se baseou numa perspectiva espontaneísta de

aquisição da língua escrita tal como ficou expressa na análise realizada neste trabalho sobre a proposta de alfabetização de Grossi (1990).

Conforme se depreende da leitura dos Parâmetros de Língua Portuguesa havia uma preocupação em se repensar o ensino da leitura e da escrita considerando não apenas as contribuições da psicologia, mas também das ciências da linguagem. Nas palavras expressas no documento:

[...] possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN, vol.2 p. 22).

O documento de Língua Portuguesa trata da tríade: aluno, língua e ensino. Ao se referir ao ensino destaca:

[...] o ensino é concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN, vol.2, p.29).

Em outro trecho do mesmo documento encontra-se:

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação_ que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras _ tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor. (PCN, vol. 2, p.29).

Ao tratar da psicogênese da língua escrita encontra-se no documento:

[...] o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (PCN, vol. 2, p. 35).

Percebe-se que embora os Parâmetros de Língua Portuguesa ressaltem as contribuições da psicogênese da língua escrita não caíram numa compreensão limitada desta teoria.

É importante ressaltar que os Parâmetros fazem considerações sobre o texto como unidade de ensino, destacam a validade do texto literário desde o processo de alfabetização, enfatizam a necessidade da prática de reflexão sobre a língua, uma atividade de análise linguística tanto na abordagem epilinguística

(reflexão voltada para o uso da língua em situações de produção e interpretação) quanto metalinguística (análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos). Em síntese pode-se afirmar que os PCNs de Língua Portuguesa trouxeram contribuições significativas para o processo de alfabetização enfatizando, em vários momentos, a importância do professor no processo, como na seguinte citação que trata da produção escrita dos alunos:

[...] cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apóiem a análise e oferecer informações específicas sempre que necessário. (PCN, vol.2, p.84).

Em outro momento encontra-se no documento (PCN, vol.2, p.102): “sem dúvida, durante toda a escolaridade, a aprendizagem dos alunos depende muito da intervenção pedagógica do professor.”

O Construtivismo tem suas bases no cognitivismo. O foco está em como o aluno (alfabetizando) aprende, que é visto como sujeito da aprendizagem, que só aprende a língua escrita, elaborando hipóteses e estratégias sobre ela. O professor é visto como um facilitador, problematizador, que organiza atividades que favorecem a reflexão sobre a escrita. Apoia-se na capacidade do sujeito refletir, interferir, estabelecer relações, processar e compreender informações transformando-as. A concepção de aprendizagem é baseada na compreensão, no estabelecimento de relações. A alfabetização é vista como processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes de o aluno ir para a escola e que se desenvolve, simultaneamente, dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar significa construir conhecimento. A língua é concebida como sistema de representação, como um objeto de conhecimento construído socialmente. O aprendizado do sistema de escrita é concebido como resultado de processo ativo no qual o sujeito da aprendizagem, desde os seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. O texto é indicado como núcleo do trabalho com a língua e os erros cometidos pelos alunos durante o processo são vistos como tentativas de acerto sendo importantes para a construção da escrita pela criança.

As didatizações apoiadas na teoria da psicogênese da escrita, tal como descritas neste capítulo, demonstram limites na articulação das dimensões do

alfabetizar e letrar. Ao enfatizarem a construção do conhecimento pelo aluno, aguardam que o domínio do sistema gráfico, o alfabetizar aconteça em decorrência do contato do aluno com textos. Assim percebe-se em algumas propostas construtivistas um distanciamento do pressuposto de alfabetizar-letrando. Ao supervalorizarem a dimensão significativa, caem num equívoco de acreditar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, do alfabetizar.

3 MÉTODOS FÔNICOS: O DOMÍNIO DO CÓDIGO FONÉTICO E GRÁFICO COMO PRÉ-REQUISITO BÁSICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O capítulo um do presente trabalho ao abordar os métodos tradicionais destaca os princípios básicos do denominado Método Misto de Alfabetização que ficou mais conhecido entre os professores como “Método da Abelhinha” que tinha como pressuposto a abordagem fonética para garantir aos alunos o domínio do sistema gráfico da Língua Portuguesa. Publicações mais recentes e mesmo cursos de capacitação de professores alfabetizadores têm retomado a abordagem dos métodos fônicos para garantir a apropriação da língua escrita para os alunos submetidos ao processo de alfabetização. Dentro desta abordagem merece destaque a obra: *O ABC do Alfabetizador*, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira. Neste capítulo destacam-se as ideias básicas expressas na obra.

A publicação: *O ABC do Alfabetizador*, escrita por João Batista Araújo e Oliveira (2007), acompanha as cartilhas Alfa e Beto do mesmo autor. O princípio fundamental expresso na obra é de que o professor alfabetizador necessita subsídios teóricos para a compreensão do processo de alfabetização bem como de sugestões práticas que demonstrem a necessidade de uma abordagem fônica durante o encaminhamento da prática pedagógica de aquisição da leitura e da escrita.

A obra o “ABC do Alfabetizador”, de João Batista Araújo e Oliveira, é composta por dez capítulos. O primeiro tem como título: “O que significa alfabetizar” no qual o autor aborda as competências da alfabetização e os conceitos, pré-conceitos e confusões que devem ser superados. O capítulo segundo, intitulado “Fundamentos”, trata basicamente da consciência fonológica. O capítulo terceiro tem como tema “Pré-Requisitos” e discute consciência fonêmica e princípio alfabético. Com o título “Requisitos” são enfocados no quarto capítulo a questão da decodificação e a fluência. O “Desenvolvimento da leitura” nos aspectos de vocabulário e compreensão são discutidos no capítulo quinto. O “Desenvolvimento da escrita” é abordado no sexto capítulo enfatizando quatro grandes níveis: o nível da letra, da palavra, da frase e do texto. O capítulo sétimo enfoca “Conhecimentos e Habilidades”, o oitavo trata da “Avaliação dos Alunos” e o nono tem por título “Fazendo acontecer na sala de aula” no qual se propõem práticas de “como”: I -

escolher o que ensinar a cada dia; II - acolher os alunos e mantê-los presentes e ativos na escola; III - usar bem o tempo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula; IV - estabelecer deveres de casa e corrigi-los em sala de aula; V - estabelecer um relacionamento positivo e produtivo com os pais e VI - diagnosticar e lidar com dificuldades de aprendizagem. O último capítulo da obra, o décimo, faz uma crítica às propostas Construtivistas e uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escolha desta obra para a abordagem dos Métodos Fônicos se justifica pelo fato de o autor ser um dos maiores defensores deste método em nosso país e a cartilha de sua autoria estar presente na prática pedagógica de uma parcela significativa de municípios brasileiros que adotam a proposta fônica de alfabetização.

No primeiro capítulo através de atividades o autor busca levar o leitor a diferenciar letras e fonemas destacando sua importância na alfabetização e enfatiza que uma das maiores invenções da humanidade foi o alfabeto ou código alfabético. Destaca que a língua portuguesa possui quarenta e quatro (44) fonemas e que todas as palavras que existem em nossa língua são combinações desses fonemas, mostra as regularidades e irregularidades dos padrões fonéticos e conclui dizendo que a principal tarefa de quem alfabetiza é: “dar ao aluno a chave para decifrar o código” (OLIVEIRA, 2007, p. 17). Nesse mesmo capítulo discute quatro conceitos de alfabetização: o estrito (mera decodificação), o equivocado (ler é compreender), o amplo (letramento ou educação geral) e o operacional (aprender a ler e ler para aprender).

Embora o autor chame de estrito o primeiro conceito de alfabetização como mera decodificação, afirma que a capacidade de decodificar e de codificar são conceitos centrais da alfabetização e diz que:

[...] alfabetizar significa ensinar o alfabeto, dar ao aluno os elementos para ele descobrir como funciona esse código, como decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. A decodificação permite formar um leitor autônomo, capaz de ler qualquer palavra. Mas a alfabetização requer mais do que simplesmente alfabetizar. (OLIVEIRA, 2007, p. 18).

Fica evidente na citação de Oliveira que o domínio do código gráfico e suas relações com os diversos fonemas é a primeira etapa do processo de alfabetização, embora este processo não se restrinja ao domínio das relações entre grafemas e fonemas.

Conforme o autor, o conceito de que ler é compreender é equivocado, e afirma, assim mesmo, que esta concepção predomina no Brasil inclusive em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e foi disseminada no Brasil sob o nome de construtivismo. Para Oliveira (OLIVEIRA, 2007, p. 19) “o equívoco reside na confusão entre o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação.”.

A citação acima reforça o que já se havia registrado, ou seja, para Oliveira a decodificação constitui a primeira etapa do processo de alfabetizar e só será possível “compreender” num segundo momento. Há uma clara dissociação entre dominar o gráfico e compreender o significado.

Oliveira ao diferenciar aprender a ler e ler para aprender destaca:

Na etapa inicial da escolarização o aluno está aprendendo a ler: a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabeto, entender o que significam esses sinais que chamamos de letra impressa, que palavras eles querem representar. Esta é a etapa do aprender a ler. (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

A citação reafirma a concepção do autor, ou seja, primeiro “quebrar” o alfabeto em grafemas e fonemas para posteriormente trabalhar a dimensão significativa. Parece existir uma proximidade acentuada com a concepção tradicional de alfabetização que sustenta o pressuposto de que o trabalho com a dimensão gráfica deve preceder a abordagem significativa.

Em outro momento Oliveira reforça o mesmo conceito afirmando:

[...] para compreender o que lemos, precisamos saber ler. Cada coisa deve ser ensinada há seu tempo – trata-se de competências relacionadas, mas, no momento da aprendizagem, devem ser abordadas uma de cada vez. (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

Oliveira, ao justificar a abordagem fonética no processo de aquisição da língua, assim se pronuncia:

[...] num determinado momento da alfabetização faz-se necessário tornar esses sons conscientes, já que são eles, e não as letras, que constituem as menores unidades que dão significado a uma palavra. Tomar consciência dos fonemas é essencial para compreender o princípio alfabético – e, por vez, compreender as regras do código alfabético próprias de cada língua. (OLIVEIRA, 2007, p. 30).

Oliveira reproduz a tradicional confusão entre som e fonema.

Enfatizando um ensino etapista, mais uma vez se encontra no “ABC do Alfabetizador” a citação de uma comparação com outras aprendizagens:

[...] uma coisa é tocar notas, outra coisa é tocar música. Uma coisa é dar passos de balé outra dançar. O mesmo se aplica à leitura: ler para aprender requer um nível adequado de fluência. Antes disso o aluno está lendo letras – da mesma forma que o aprendiz está tocando notas ou dando seus primeiros passos de dança. (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

Cabem aqui algumas considerações sobre consciência fonêmica. Segundo Kato e Moreira (1997 p. 30), há posições diversas sobre a relação entre consciência fonêmica e aquisição da leitura e escrita. Determinados pesquisadores partem do pressuposto de que a consciência fonêmica é precursora causal da alfabetização, ou seja, a habilidade de segmentar palavras em seus constituintes fônicos é um pré-requisito para a alfabetização. Outros estudiosos entendem a consciência fonêmica como resultado do processo de alfabetização. Um terceiro grupo de pesquisadores defende um modelo interativo, ou seja, algumas habilidades de consciência fonêmicas são básicas para as habilidades de leitura e escrita e outras habilidades de leitura e escrita estimulam determinadas habilidades relacionadas à consciência fonêmica.

Concorda-se com Kato e Moreira (1997) que têm posição oposta a processo de aprendizagem da leitura e escrita, o desenvolvimento da linguagem escrita e a formação de atitudes sobre a utilidade dessa linguagem em sua vida. A aprendizagem da leitura e da escrita é uma aprendizagem social. Sem essa compreensão, aprender sobre o código não irá trazer progressos para a criança. Nas palavras das autoras (1997, p. 33):

[...] a melhor instrução para o desenvolvimento da consciência fonêmica será inútil a não ser que a criança já tenha tido background experiencial para dela se beneficiar. O papel da escola seria introduzir a criança nas funções sociais da língua escrita em toda a sua gama de usos, propósitos e manifestações.

Em outro trecho afirmam que não considerar a questão sob essa perspectiva traz sérios problemas, conforme as autoras (1997, p. 33):

Um deles se manifesta na tendência de pesquisadores da área a julgarem a consciência fonêmica como pré-requisito à alfabetização. Se os avanços na pesquisa sobre a construção da linguagem escrita têm revelado que o que interessa é saber o que a criança conhece sobre o objeto escrita antes de ler e de escrever (...) falar de pré-requisitos é um retrocesso, pois coloca a ênfase da questão da alfabetização novamente na aquisição do código alfabético e não na aquisição da língua escrita em toda sua complexidade.

Diferentemente do postulado por Oliveira, Kato e Moreira (1997, p. 42) enfatizam a natureza social da aquisição da leitura e da escrita quando afirmam:

Para aprender a ler e a escrever é necessário primeiramente aprender que a linguagem escrita serve de mediadora numa diversidade de atividades sócio-culturais da vida cotidiana, ou aprender como participar de um conjunto de práticas socialmente organizadas que envolvem o uso de materiais escritos.

Oliveira ao citar Ehri (1987), que também aborda as fases da alfabetização, o faz de maneira bastante reducionista e com a intenção de procurar na referida autora elementos que justifiquem sua abordagem baseada na memorização dos fonemas. No entanto Guimarães e Branco (2010), ao abordar as teorias do desenvolvimento da leitura e da escrita, destacam os estudos de Ehri (1980, 1992, 1997) e não fazem referência à necessidade da memorização dos fonemas como pré-requisito no processo de alfabetização. Conforme Guimarães e Branco (2010, p. 196), Ehri (1997) parte do pressuposto de que as representações ortográficas são edificadas gradualmente e o conhecimento da grafia das palavras é determinado pelo conhecimento do sistema alfabético que inclui diversas capacidades e informações. A linguística elabora um modelo explicativo de quatro fases, em cada fase há um mecanismo dominante.

A primeira, denominada de pré-alfabética, logográfica ou pré-comunicativa, é o momento em que as crianças usam pistas para o reconhecimento de palavras escritas. Nesta fase as letras utilizadas não se relacionam com os sons das palavras.

Na segunda fase, chamada de parcialmente alfabética ou semi-alfabética, a criança sabe o nome ou o som de algumas letras e é capaz de ler e escrever algumas palavras. Ela domina em parte as associações entre letra e som.

Na terceira fase, alfabética completa, fonética ou fonêmica, as crianças conhecem as correspondências grafema-fonema e são capazes de representar palavras por letras foneticamente apropriadas, mesmo que convencionalmente incorretas.

Na fase alfabética consolidada as crianças já são capazes de ler e escrever, dominando sequências de letras com seus sons.

Guimarães e Branco (2010, p. 199) destaca a teoria da amalgamação proposta por Ehri, afirmando:

O termo 'amalgamação' foi usado para denotar a maneira pela qual as identidades ortográficas se firmam na memória lexical. Ao iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças já sabem como as palavras são pronunciadas, portanto sua tarefa é assimilar a forma gráfica

dessa estrutura fonológica-semântica. Elas fazem isso emparelhando pelo menos algumas letras com os segmentos fonológicos ou fonéticos detectadas na palavra.

Fica evidente que a teoria de Ehri explica o desenvolvimento da leitura e da escrita e não há uma proposição de desvincular a dimensão significativamente da palavra em nome da memorização dos fonemas que a compõem tal como Oliveira propõe.

Quando Oliveira (2007) discute a questão dos métodos de alfabetização, mais uma vez aparece a concepção de que os métodos fônicos são superiores aos demais. Na página 38 encontramos:

Todos os critérios coletados nos últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais... A maioria dos países do mundo – e todos os países desenvolvidos que usam linguagem alfabética - preconizam o uso desses métodos em suas diretrizes curriculares nacionais.

E mais adiante afirma:

[...] a consciência dos fonemas não aparece espontaneamente, por construção mental, em consequência da simples exposição à escrita. Para desenvolver consciência fonêmica e o princípio alfabético torna-se necessária a intervenção explícita do professor (ou pais), usando palavras ou sílabas simples, e não material de leitura significativa. (OLIVEIRA, 2007, p. 39)

Fica registrado pelo autor que o ponto de partida da abordagem metodológica pode ser uma simples sílaba e não um texto significativo.

Ao longo da obra Oliveira por diversas vezes se opõe à ideia construtivista de que são os alunos que aprendem construindo hipóteses. A citação abaixo é exemplar:

O código alfabético não é um fenômeno natural, como a lei da gravidade, por exemplo, pois não foi descoberto e sim inventado. Sendo artificial, poderia, portanto, ter sido inventada de uma forma ou outra. Desse modo, é descabido falar em hipóteses que permitam redescobrir o método alfabético... Reinventar o código alfabético é tarefa árdua, ineficiente, ineficaz e desnecessária. As pesquisas mostram que é muito mais eficaz ensinar as regras e regularidades do código alfabético – as correspondências entre sons, fonemas e letras – do que deixar o aluno descobri-las ao acaso. (OLIVEIRA, 2007, p. 46)

Na obra se encontra também crítica à ideia de que a criança deve ser submetida a textos e contextos significativos para iniciar o processo de alfabetização. Para Oliveira esta ideia está associada ao princípio de que o objetivo da leitura é a compreensão. Nesta perspectiva, segundo Oliveira (2007, p. 53), dá-se

grande importância aos usos sociais da língua, em detrimento da língua como objeto de estudo. Defende que para aprender a ler são necessários “textos adequados ao nível de compreensão e decodificação do aluno [...]”.

Com esta citação cabe uma interrogação: Qual a concepção de “textos adequados ao nível de compreensão e decodificação do aluno” para o autor? Estaria ele propondo a volta dos textos com a incidência de uma determinada letra ou sílaba, tal como a proposição dos métodos tradicionais? O autor apenas se refere a textos adequados não exemplificando estes textos. No entanto, ao propor as atividades sugere o nome dos alunos, por exemplo, num jogo de adivinhação (OLIVEIRA, 2007, p.81): “[...] estou pensando no nome de uma pessoa que começa com (fazer som) [...] diga ‘mmmm’ (para Maria ou Mário).”

O autor cita outras sugestões de atividades que têm por objetivo levar os alunos a identificarem o fonema inicial e final de palavras, visando o desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica.

Conforme o autor, a consciência fonêmica é o entendimento (consciente) de que cada palavra é constituída por uma série de fonemas e consciência fonológica é a capacidade de identificar e discriminar sons (OLIVEIRA, 2007, p. 95). Mais uma vez as considerações do autor revelam uma confusão terminológica.

Segundo Oliveira os alunos que desenvolvem esta competência se tornam melhores leitores e escrevem melhor. Partindo deste pressuposto destaca que o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica consiste em preparar o aluno para descobrir o princípio alfabético, ou seja, descobrir que letras representam fonemas. Gradativamente o aluno vai percebendo que quando muda a letra, muda o som e o sentido da palavra.

Na perspectiva defendida por Oliveira, o desenvolvimento da consciência fonêmica garante ao aluno a compreensão do princípio alfabético. No entanto, Guimarães (2003, p. 1) afirma que o sistema alfabético da escrita associa um componente auditivo fonêmico e um componente visual gráfico (correspondência grafofonêmica). Assim, para a compreensão do princípio alfabético são necessários três fatores:

- 1 – a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas;
- 2 – a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas;
- 3 – o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Há um destaque na obra para desenvolver a consciência fonêmica. Para exemplificar como realizar este processo apresenta-se o quadro abaixo (OLIVEIRA, 2007, p. 98):

As oito técnicas mais usuais para desenvolver consciência fonêmica

Nome da técnica	Em que consiste	Exemplo
Isolar fonemas	Reconhecer sons individuais	Professor: Qual é o primeiro som da palavra moça? Aluno: O primeiro som da palavra moça é /mmmm/.
Identificar fonemas	Reconhecer o mesmo som em palavras diferentes	Professor: que som é igual nas palavras pato, paca, pedra? Aluno: o primeiro som, /p/, é o mesmo.
Categorizar fonemas	Reconhecer a palavra que tem som diferente	Professor: que palavra tem som diferente: rato, paca, pedra? Aluno: r/a/t/o/ tem som diferente.
Sintetizar fonemas	Combinar fonemas que ouviu para formar uma palavra	Professor: que palavra é /c/h/u/v/a/? Aluno: /c/h/u/v/a/ é chuva
Analisar fonemas	Separar uma palavra em seus distintos sons, contando ou batendo palmas a cada som	Professor: Quantos sons existem na palavra gato? Aluno: /g/a/t/o/. Quatro sons.
Eliminar fonemas	Reconhecer a palavra que sobra quando se elimina um fonema	Professor: Como fica chuva sem /ch/? Aluno: chuva sem /ch/ fica uva.
Acrescentar fonemas	Criar novas palavras acrescentando um fonema a uma palavra dada	Professor: Que palavra eu formo acrescentando o som /k/ mais asa? Aluno: Casa. O som /k/ mais asa forma a palavra casa.
Substituir fonemas	Substituir um fonema por outro para formar novas palavras	Professor: A palavra é mato. Coloque /p/ no lugar do /m/. Qual a palavra? Aluno: Pato. A palavra é pato.

A sugestão acima descrita é para a realização de atividades orais que devem, segundo o autor, preceder o processo de alfabetização. Questiona-se sobre a validade e eficácia destas atividades com os sons das letras uma vez que não existe som de consoante. Desta forma se estaria dificultado o processo ao invés de facilitar.

Guimarães (2005, p. 93), diferentemente de Kato (1997), defende que a conexão entre consciência fonológica e aquisição da leitura não é causal e sim bilateral. Segundo a autora:

[...] tanto a consciência fonológica influencia a aprendizagem posterior da leitura e da ortografia, quanto o desenvolvimento da habilidade de leitura melhora a capacidade de compreensão da estrutura fonológica da fala e a manipulação dos segmentos fonológicos... Os processos de conscientização fonológica e de aquisição da leitura e da escrita são recíprocos... a consciência fonológica não é precursora nem consequência, ou seja, os estágios iniciais da consciência fonológica não é precursora nem consequência, ou seja, os estágios iniciais da leitura, por sua vez,

possibilitam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

Ainda segundo Guimarães (2005, p. 92) os estudos de Moraes, Alegria e Content (1987) e Jenkins e Bowen (1994) demonstram que os fonemas não possuem uma realidade concreta e sua manipulação exige um modo de materialização, que é possibilitada pelas letras que os representam e a representação mental dos fonemas só é possível depois dos alunos terem construído a concepção alfabética do sistema de escrita. Há necessidade de um ensino formal e sistemático da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita, para poder identificar fonemas individuais.

A fragmentação do processo, tal como se dá nas metodologias tradicionais, fica clara com a seguinte citação do autor:

Professor [...] para que o aluno seja alfabetizado, PRIMEIRO ele precisa desenvolver sua consciência dos fonemas, dos sons. Somente mais tarde vai aprender a ler – cada coisa deve ser feita há seu tempo. Ainda não é hora de ensinar a ler ou escrever – é hora de ensinar a reconhecer como os sons funcionam para formar palavras. (OLIVEIRA, 2007, p. 103, grifo do autor).

Esta proposta se assemelha aos chamados métodos mistos (abelhinha) descritos no primeiro capítulo deste trabalho.

Outra citação da obra é exemplar para destacar a semelhança com o chamado método da Abelhinha:

Professor, ao pronunciar o som de uma consoante, sua tarefa é dizer o SOM, e não o nome da letra: /ssss/ e não ESSE, /ffff/ e não efe. Este é um exercício para desenvolver consciência fonêmica – identificar e misturar sons -, não um exercício de ortografia. É importante aprender e ensinar os alunos a identificar os sons corretamente, e não confundir o som com o nome das letras. (OLIVEIRA, 2007, p. 104).

A mesma preocupação que se aponta no capítulo 2 ao tratar das metodologias tradicionais aparece novamente aqui. Estas atividades não poderão colaborar para que futuramente o aluno leia escandindo o som inicial das consoantes e ao tentar ler, por exemplo, a palavra pai acabe salientando o som do p e não representando efetivamente oralmente a palavra registrada?

O autor após recomendar que os alunos sejam levados a ouvir consoantes como: /mmm/ - /nnn/, /ssss/, /ffff/, /vvvv/, propõe iniciar com as “mais fáceis” e depois ir apresentando as “mais difíceis”. Qual o critério de definição de fácil ou difícil no som de uma consoante a ser apresentada ao aluno? O questionamento que

se faz não é abordado na obra, não existindo nenhuma consideração a esse respeito. Nós partimos da premissa de que a memorização de fonemas desvinculada de palavras significativas representa uma abordagem artificial e qualquer relação dessa natureza será sempre difícil para a criança, pois não tem significado para ela.

Ao propor atividades orais nas quais se muda a letra inicial de uma palavra para que o aluno perceba a alteração do som, não existe por parte do autor a preocupação em utilizar tal atividade com palavras que tenham significado. Segundo Oliveira (2007, p. 105):

Muitas palavras usadas nesses exercícios não existem na Língua Portuguesa, são pseudo-palavras (dola, fola, etc.). Para desenvolver consciência fonêmica é fundamental brincar, criar, experimentar com palavras. Isso não interfere nem atrapalha a aprendizagem posterior da ortografia - elas simplesmente cairão no esquecimento por falta de uso.

Mais uma vez, com a citação acima, fica expressa a concepção do autor, ou seja, em nome do desenvolvimento da consciência fonêmica e um futuro domínio ortográfico, há uma dissociação no trabalho pedagógico de alfabetização entre as dimensões gráficas e significativas, se afastando das propostas mais progressistas de ensino da língua que propõem a articulação desses dois aspectos no processo de aquisição da língua escrita.

Nas sugestões de atividades com alternância de vogais o mesmo artificialismo aparece quando o autor (2007, p. 106) afirma que “o professor vai alternando a vogal inicial ou final para que o aluno note a diferença (amigo, omigo, umigo; ou: mano, mana, mani, mané, manu).”

Em nome da percepção das alterações sonoras e gráficas o aluno é levado ao contato de palavras inexistentes em nossa língua. Há um artificialismo exagerado cujo resultado pedagógico parece duvidoso.

Na proposta de atividades para desenvolver a consciência fonêmica há um escalonamento de palavras com um som (vogais), dois sons (ai, eu, oi, etc), três sons (boi, pai, foi, etc) o que reporta ao mesmo procedimento das chamadas metodologias tradicionais já amplamente criticadas na literatura educacional e inclusive no capítulo 2 deste trabalho.

A ênfase no ensino do alfabeto é abordada na obra. Mas este ensino não aparece a partir de contextos significativos e sim como atividade posterior às

realizadas para o desenvolvimento da consciência fonêmica e como anterior ao trabalho na dimensão mais contextualizada e significativa.

São sugeridas na obra trinta e duas atividades para ensinar as letras, o alfabeto e a ordem alfabética. Cabe destacar que conforme o autor estas diferentes sugestões devem anteceder o processo de decodificação, pois para ele é fundamental que o aluno conheça as letras e a ordem alfabética antes de iniciar o processo de alfabetização. Neste aspecto há novamente convergência com as propostas metodológicas denominadas tradicionais.

Após o domínio das letras do alfabeto e da ordem alfabética o autor propõe o ensino da decodificação, expressando claramente que a concepção de aprendizagem adotada é da repetição, a comprovação do afirmado está clara neste trecho:

Para ler corretamente, o aluno precisa identificar palavras de forma automática. Para automatizar a leitura, ele precisa ler várias vezes à mesma palavra. Para ler várias vezes a mesma palavra, precisa ser exposto à mesma palavra com alguma frequência. Isso requer duas condições:
- primeiro, que o texto seja apropriado, quer dizer, que o aluno consiga lê-lo;
-segundo, que o texto apresente a palavra que o aluno vem tratando de automatizar. (OLIVEIRA, 2007, p. 145).

A análise do trecho acima evidencia não apenas a ideia de que a aprendizagem se dá por repetição como demonstra que a escolha do texto deve ser guiada pela incidência de uma determinada letra ou sílaba, tal como a proposta das metodologias tradicionais.

O tratamento sequencial e etapista proposto por esta metodologia “fônica” deve, segundo o autor, ser apresentado da seguinte forma:

- Primeiro as vogais, que permitem ao aluno formar diversas palavras, usar ditongos e hiatos e formar sílabas com as vogais;
- depois algumas consoantes contínuas, que são mais fáceis para o aluno “emendar” com vogais, como l, f, m, v, n;
- algumas consoantes muito usadas que permitem formar muitas palavras: b, t, d, p;
- s e r iniciais e finais;
- demais letras, com seus sons mais característicos;
- os diversos sons de letras com s e c;
- dígrafos (ch, lh, nh)
- encontros consonantais. (OLIVEIRA, 2007, p. 152).

O autor (2007, p.153), desconsidera as críticas sobre textos “pobres e artificiais” das cartilhas tradicionais justificando que no processo de alfabetização é necessário: “[...] usar textos construídos para determinadas finalidades didáticas.”

Segundo Oliveira a crítica às cartilhas não deve estar centrada no uso de textos artificiais ou didáticos, mas indagar se a cartilha possui uma estrutura e sequência que permitam um ensino explícito sistemático e sintético da decodificação.

O próprio autor aponta as críticas que são dirigidas ao seu método e se contrapõe a elas com o argumento de “evidência científica”. O exemplo abaixo confirma o registrado:

Uma das críticas dos defensores dos métodos não sistemáticos do ensino de fônica é que a instrução fônica atrapalha a compreensão. Mas a evidência científica aponta na direção contrária. Os alunos aprendem pelo método fônico adquirem maior capacidade de identificar as palavras, o que aumenta sua capacidade de compreender o que lêem. Quando a criança lê com precisão e automaticidade pode concentrar sua atenção no sentido. Outra crítica frequente ao ensino de fônica é que ela retarda a aprendizagem da leitura. Novamente nesse aspecto a evidência científica é francamente favorável ao ensino da fônica: ela contribui para o crescimento da capacidade de leitura de todos os alunos, e, sobretudo dos que chegam à escola com menor experiência linguística. (OLIVEIRA, 2007, p. 154).

O destaque para a escolha de textos “adequados” ao processo aparece em outras partes do livro. Quando o autor trata da fluência, encontra-se:

Para desenvolver fluência o aluno em processo de alfabetização deve ler livros adequados ao seu nível de desenvolvimento. Nos estágios iniciais da alfabetização isso implica:

- textos com vocabulário simples, cujo sentido é facilmente compreendido pelo aluno, pela familiaridade com a palavra ou pelo contexto da leitura;
- textos com palavras simples, de duas ou raramente três sílabas, para facilitar a pronúncia;
- textos de complexidade fonética crescente. (OLIVEIRA, 2007, p. 179-180).

O autor revela não possuir um sólido domínio teórico sobre linguística, tal como já apontado anteriormente, alguns equívocos estão expressos nos capítulos da obra que tratam de alguns aspectos de fundamentação como o capítulo 5 – da obra ABC do Alfabetizador – em que são abordados os níveis do processo de compreensão de um texto. O princípio básico defendido na obra é de que existe uma diferença entre aprender a ler e ler para aprender. A partir deste pressuposto sua proposta pedagógica separa o processo em dois momentos distintos, afirmando que aprender a ler é um pré-requisito de ler para aprender e que uma coisa vem antes da outra e não é possível mudar a sequência. Assim, conforme Oliveira, a tarefa prioritária do ensino, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, é

aprender a ler e esse ensino deve concentrar-se nos processos de decodificação automática, fluência e desenvolvimento do vocabulário.

A obra ao abordar o desenvolvimento da escrita distingue os vários níveis desta aprendizagem: o primeiro refere-se à caligrafia, o segundo refere-se à ortografia, o terceiro ao desenvolvimento da consciência sintática e o quarto refere-se à produção de textos. O autor é bastante detalhista na abordagem destes níveis enfatizando a necessidade de atividades de caligrafia, uso de cadernos próprios, orientações sobre tipos de letras e seus traçados e inclusive apresenta uma classificação das letras cursivas minúsculas em quatro grupos (grupo do a: a, c, d, g, o, q; grupo do b: b, h, k, l, f, e; grupo do i: i, t, p, u, j, r, s; e o grupo do m: m, n, v, w, x, y, z) e com a descrição minuciosa de como realizar o traçado de cada uma delas, exemplifica-se com a descrição de uma das letras:

- z – 1 – curva para a direita fazendo um semicírculo para baixo.
- 2. pequeno balão à esquerda.
- 3- curva para a direita descendo.
- 4. voltar para a esquerda subindo até cruzar a linha de descida. (OLIVEIRA, 2007, p. 287).

O descrito acima leva não só a articular esta proposta com as metodologias tradicionais de alfabetização como já detalhado anteriormente, mas também expressa uma concepção bastante “tecnicista” na qual o professor era apenas um executor de um programa elaborado nos gabinetes e que deveria seguir fielmente o recomendado.

Algumas observações bastante questionáveis são registradas como a afirmação de que o domínio da ortografia está diretamente relacionado ao domínio da caligrafia, ou ainda que caligrafia e ortografia são pré-requisitos para a produção de textos; a citação abaixo exemplifica a ideia:

O aluno que apresenta mais dificuldade para escrever as letras (caligrafia) de forma correta (ortografia) comumente leva mais tempo para escrever, escreve menos e, frequentemente, produz um texto de qualidade inferior. (OLIVEIRA, 2007, p. 306).

O capítulo 8 da obra de Oliveira trata da avaliação dos alunos e o capítulo 9 aborda posturas pedagógicas necessárias no processo de alfabetização como o uso do tempo, os relacionamentos e o diagnóstico e o enfrentamento de dificuldades de aprendizagem. No entanto essas abordagens se tornam sem valor uma vez que estão atreladas aos conteúdos propostos pelo autor no processo de alfabetização, já

amplamente questionados por não contribuir para a apropriação da língua escrita em seu sentido amplo em que a grafia das palavras e seu significado devem estar articulados.

O capítulo 10 analisa a proposta construtivista de alfabetização e é a reescrita do artigo publicado na revista *Ensaio* (Rio de Janeiro, v.10, nº 35, p. 161-200, de junho de 2002) que já foi destacado anteriormente neste trabalho.

As colocações de Ferreiro (1985, p.9) explicitam com clareza a concepção de linguagem escrita presente nas metodologias fônicas:

Ao concebermos a escrita como um código que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação... A linguagem... é reduzida a uma série de sons [...] ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo linguístico.

Em outro trecho a pesquisadora argentina (1985, p.9) assim se pronuncia:

(...) se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica, se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Outro autor que se destaca pela defesa dos métodos fônicos é Fernando Capovilla. Fernando é livre docente em Neuropsicologia pela Universidade de São Paulo – USP – e professor do Instituto de Psicologia da mesma Universidade. Para ele:

Descobertas revolucionárias com novas tecnologias, como a neuroimagem funcional, refutaram os pressupostos construtivistas e levaram a revolução fônica que mudou a alfabetização mundial nos anos 90.

Baseados em pesquisas de ponta, documentos oficiais franceses, ingleses e americanos defendem a alfabetização fônica e condenam as práticas construtivistas como nocivas a aprendizagem. Declaram que seus alunos, sob o construtivismo, amargaram mais de uma década de mediocridade, e só prosperaram com o fônico. Entre 1995 e 1997, quando o mundo civilizado condenava o construtivismo como lesa-juventude, o Brasil, na contramão, o entronizava nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em alfabetização.

O establishment construtivista dominou com mãos de ferro as principais publicações distribuídas ao professorado à custa do erário para impor uma doutrina construtivista.

O resultado dessa aposta cega foi imediata, com o fracasso crescente documentado bianualmente pelo SAEB (exame do MEC que avalia a qualidade da educação), e com a vergonha internacional, com a pecha de vice recordista mundial de incompetência, segundo teste da Unesco e da OCDE em 2003. (CAPOVILLA, 2006, Jornal Folha de São Paulo).

A posição de Capovilla ao defender a perspectiva fônica é bastante enfática quando declara que esta abordagem é superior às demais. Segundo o autor este método é recomendado pelo Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano dos Estados Unidos, pelo Observatório Nacional de Leitura da França, pelo Departamento de Educação e Emprego do Reino Unido e pelo Departamento de Educação de Base de Portugal, além de ser o método oficialmente adotado pelos governos dos países que se destacam mundialmente pela qualidade de sua alfabetização em ensino fundamental, como Finlândia, Canadá, Austrália, Irlanda, Inglaterra, Escócia, Suécia, Bélgica, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Espanha, Itália, Alemanha, Cuba, Israel e Portugal.

Morais (2006/2012 p. 7), ao tratar da recuperação do “método fônico”, afirma:

Fazendo um esforço para ignorar possíveis interesses comerciais, vemos os brasileiros que lutam em favor da readoção do método fônico de alfabetização apresentarem como armas (ou argumentos principais) o fato daquele método ter sido adotado com êxito pelos países ricos (França, Estados Unidos, por exemplo), de se basear em evidências científicas sobre o papel das habilidades de consciência metafonológica na alfabetização e de que é preciso, de início, garantir o aprendizado da alfabetização em si, para, só depois, investir no ensino que leva à leitura e à produção de textos. Segundo os cavaleiros dessa cruzada, o remédio seria substituir o maléfico “método construtivista”, que supostamente seria adotado massivamente em nossas escolas, por uma pílula antiga, palatável e eficiente: o método fônico.

Em outro trecho, o autor pernambucano (Morais, 2006/2012 p. 8) destaca:

Julgamos [...] necessário lembrar que o “adiamento” da vivência de práticas de leitura de textos – algo que em absoluto é aceito ou recomendado nos países ricos – carece de fundamento científico e ignora as evidências acumuladas desde a década de 1980 sobre o aprendizado da linguagem própria dos textos escritos como um conhecimento de domínio cognitivo específico [...] o aprendizado da “linguagem que se usa ao escrever”, essencial para se atuar como leitor e produtor de textos acontece mesmo antes do domínio da escrita alfabética, quando as condições sociais o permitem; [...] a iniciação na escrita alfabética através de falsos textos “preparados especialmente para alfabetizar”, tende a produzir alunos que “traduzem” letras em sons e vice-versa, mas que têm várias limitações na capacidade de produzir e compreender os textos de circulação social.

Conforme Capovilla (2004), o método fônico foi oficialmente recomendado pela Comissão Internacional de Especialistas no relatório: “Alfabetização Infantil: Os novos caminhos” – publicado pelo Congresso Nacional em 2003 e 2005. Esta comissão foi composta por diferentes especialistas com representantes dos Estados Unidos, França, Inglaterra e Brasil. Representaram o Brasil na referida equipe de

especialistas: Claudia Cardoso Martins, João Batista Araujo e Oliveira e o próprio Fernando Capovilla. A repercussão do trabalho realizado pelo grupo se deu em função da socialização das ideias elaboradas junto ao Congresso Nacional objetivando contribuir para a reversão do quadro crítico da alfabetização no Brasil. A ideia básica do relatório foi a da adoção do método fônico para um salto qualitativo na educação brasileira.

Morais (2006/2012 p. 4) em oposição ao a cima afirmado assim se pronuncia:

[...] é também indicador de ignorância de nossa realidade educacional crer que existem métodos milagrosos ou que os métodos, por si sós, garantiriam o sucesso dos alfabetizandos. Além de desconsiderarem as muitas pesquisas que tratam do tema, e que mostram a complexidade dos fatores que determinam sucesso ou fracasso na alfabetização inicial [...] os partidários de métodos fônicos e afins esquecem que as cartilhas antigas, que ‘ensinavam’ apenas as correspondências entre letras e sons, produziram e produzem fracasso no Brasil e em outros países [...] cabe não esquecer que as cartilhas sintéticas – fossem silábicas, fônicas ou alfabéticas – “desensinavam” o que é texto e o que são as funções sociais dos gêneros escritos, tal como denunciado em nosso país desde os anos 1980.

Além da obra escrita por Capovilla para professores como: “Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica” e “Alfabetização Método fônico” – ambos de 2004 – e do livro para os alunos: “Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita” – em 2005, Capovilla com mais três autores lançou em 2005 um CD-Rom com atividades de alfabetização informatizadas, denominado: “Alfabetização Fônica Computadorizada”.

O CD-Rom é destinado tanto a professores de escolas como a profissionais que trabalham em clínicas com sujeitos com dificuldades de leitura e escrita. É estruturado sob dois menus: Consciência fonológica e Alfabeto. A parte de Consciência fonológica inclui diferentes atividades dentro dos eixos: Palavras, Rimas, Aliterações, Sílabas e Fonemas.

O método é bastante próximo ao proposto por Oliveira (e já analisado neste capítulo) e baseia-se em atividades fônicas de correspondências entre grafemas e fonemas como pré-requisitos para a leitura e escrita. A ideia central é partir de atividades simples para as mais complexas.

O submenu “Palavras” é organizado fundamentalmente com frases com lacunas que o aluno deve completar com palavras tendo como suporte gravuras de

determinadas palavras. Aparecem também nesta parte pseudopalavras que a criança deve substituir por palavras que deem sentido à frase.

Na parte de “Rimas” os sujeitos são levados a reconhecer gravuras que terminam com o mesmo som. O software é gráfico e sonoro.

No item “Sílabas” existem atividades de justaposição de sílabas que formam palavras. A dimensão “Fonemas” trata de atividades de adição e inversão de fonemas em palavras.

O menu “Alfabeto” objetiva o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas e é dividido em “Vogais”, “Consoantes”, “Encontrando palavras” e “Descobrimos palavras”. A análise das diversas atividades propostas revela práticas mecânicas e repetitivas relembrando as maçantes tarefas das metodologias tradicionais, só que aqui utilizando os recursos avançados da tecnologia.

O que fica claro na obra de Fernando Capovilla é o fato de imputar toda responsabilidade pelo fracasso da alfabetização no Brasil e outros países como o México e a Argentina pela adoção de um método, segundo o autor inadequado. Após uma análise detalhada de indicadores educacionais insatisfatórios nas áreas de leitura e escrita, o defensor do método fônico critica a situação indesejável como de responsabilidade única do que ele denomina de métodos ideovisuais ou globais.

O autor também realiza severas críticas aos denominados PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em alfabetização lançados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação em 1997. Conforme o autor os PCNs:

[...] fazem um arremedo de ideias que a experiência internacional e a pesquisa científica nacional e internacional sobre alfabetização refutaram como sendo não apenas cientificamente falsas como, também, cruelmente perniciosas à aprendizagem de leitura e escrita. (CAPOVILLA, 2004, p. 22).

Para o autor a voz do fracasso está diretamente relacionada à adoção dos pressupostos defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Recomenda uma revisão destes Parâmetros Nacionais e a adoção dos métodos fônicos tal como fizeram os Estados Unidos, França, Inglaterra entre outros países.

Percebe-se na defesa da abordagem fônica o mesmo otimismo exagerado dos defensores das propostas construtivistas tal como já registradas no capítulo III. Há afirmações extremistas a partir das quais advoga-se que a adoção da proposta

fônica pode reverter o quadro educacional brasileiro sem haver necessidade de esperar a melhoria de fatores macroeconômicos e socioculturais.

A análise das ideias de Capovilla revela uma grande proximidade com os pressupostos defendidos por Araújo Oliveira, ou seja, uma crítica acentuada ao construtivismo e a proposta de substituição desta concepção pela adoção dos denominados métodos fônicos.

Parece que a proposta dos métodos fônicos expressa, principalmente no período inicial da alfabetização, uma concepção demasiadamente artificial, mecânica e distante do sujeito a quem se aplica, ou seja, a criança. A distância entre a leitura significativa e a maneira de alfabetizar fica evidente. Ler não é apenas decifrar, corre-se o risco do aprendiz se esgotar decifrando sons de letras e sílabas. Esses elementos nada têm a ver com o sentido.

A criança que apenas decifra sons ainda não pode ser considerada alfabetizada. Fica evidente a presença de um conteúdo “velho” nesta “nova” proposta. Impressionante a negação de atividades significativas de leitura e escrita na proposta inicial deste método que secundariza a utilização desta capacidade (ler e escrever) enquanto atrelada a uma função social.

A função simbólica da linguagem é esquecida. O sentido, durante o processo de alfabetização, só será garantido com o trabalho com textos que por sua vez são formados, na maioria das vezes, por frases e palavras. Quando a criança trabalha com fragmentos sonoros ela aprende a decifrar, o que pode ocasionar uma leitura pouco expressiva porque o esforço da criança está centrado no reconhecimento do som ligado a uma forma e não no sentido articulado a uma forma.

As atividades de leitura e escrita não podem ser sinônimos de mera prática escolar, pois correm o risco de desaparecer quando a criança deixa a escola. Bellenger (1979, p. 58) ao criticar as metodologias que enfatizam a decifração afirma:

Quando a leitura é imposta à criança como uma ginástica de decifração, quando as únicas lembranças que ela deixa são as extenuantes sessões de decifração, ela desaparece junto com a escola. O adulto não lê, não lê mais. A leitura torna-se também o modo de comunicação mais ingrato de todos.

A preocupação de começar pelo mais “simples” no caso da proposta fônica – os sons – não parece válida, pois para um sujeito que domina o mecanismo da

linguagem escrita – o som, a letra e a sílaba podem ser compreendidos como mais simples do que palavras. Mas, para a criança isto não é verdadeiro, para ela um texto significativo pode ser muito mais “simples” do que um som desarticulado de um contexto.

As crianças na fase inicial de alfabetização já são capazes de estruturação de suas percepções, portanto, não devem ser orientadas para uma decifração abstrata e sem significação concreta.

Acredita-se que a proposta fônica abandona um pressuposto fundamental do processo de aquisição da leitura e escrita que é o de associar o sentido à forma. No encaminhamento fônico o sentido fica secundarizado, enfraquecido diante do objetivo único, do processo inicial, que é a dimensão sonora. Os textos, as frases e as palavras são deixadas de lado em nome do suporte de sons, ou seja, a significação através da leitura visando o sentido é relegada a um segundo plano em nome da decodificação ou reconhecimento sonoro das palavras.

Morais (2006, p. 9) afirma:

Diferentes estudiosos da consciência fonológica e defensores do método fônico no Brasil e no exterior assumem literalmente que a escrita alfabética seria um ‘código’ e que as crianças, para dominá-lo, precisariam apenas aprender o ‘princípio alfabético’, isto é, ‘compreender que em nossa escrita as letras representam os sons da fala’. Temos defendido que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e que o aparentemente simples domínio do tal ‘princípio alfabético’ pressupõe um complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades daquele sistema e distingui-los dos que caracterizam outros sistemas simbólicos (como a notação numérica decimal).

Em novo trecho Moraes (2006, p. 11) destaca:

[...] a exigência original dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz o pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método.

Em síntese, pode-se afirmar que os métodos fônicos não criam necessariamente um método novo. Ao abandonar, na fase inicial, a familiarização da criança com atividades significativas de leitura e escrita (mesmo quando ela ainda não sabe ler e escrever) se está impedindo que tais capacidades sejam desejadas, sendo utilizadas apenas em nome do processo tedioso e cansativo da decifração sonora.

Leitura e escrita são fenômenos sociais e devem ser vistos e considerados a partir desta premissa. E aí está a razão maior para que a escola garanta este aprendizado. A ênfase na decifração de sons levará a criança a justapor segmentos das palavras, a decifrar e não a ler.

Acredita-se que tal processo (ênfase inicial na decifração dos sons) pode representar um desvio inútil que sobrecarregará a memória infantil com um volume de elementos não significativos (as centenas de formas associadas a sons), desperdiçando o tempo necessário para o trabalho mais amplo do processo que não se restringe ao domínio gráfico.

Percebe-se que os defensores dos métodos fônicos tecem críticas à Emilia Ferreiro e aos construtivistas em geral. No entanto a pesquisadora argentina ao abordar a questão da passagem da escrita - conjunto de marcas à escrita simbólica destaca (1995, p.168):

[...] as propriedades do sistema de marcas conduz lentamente à transformação das marcas de objetos globalmente porém não analiticamente transparentes para uma crescente analiticidade.

O drama de muitíssimas crianças é que, não tendo contado com interpretantes nos seus primeiros anos, ao chegarem à escola tão pouco os encontram. A professora não age como interprete nem como interpretante, mas como decodificadora. As famílias silábicas e as soletrações reduzem o mistério a um treinamento, e a palavra dissolve-se em componentes que destroem o signo linguístico. Onde está a magia, o mistério, o desafio a ser superado, o objeto de conhecimento a ser alcançado?

Tal citação, mesmo não tendo sido esta a intenção da autora, caberia como uma crítica aos defensores da abordagem fônica.

Conclui-se que os métodos fônicos, em oposição ao construtivismo, defendem que é preciso primeiro ensinar a codificar e decodificar para somente mais tarde o aluno poder efetivamente ler e escrever. Esta postura afasta o aprendiz das atividades de leitura e escrita no processo inicial da aprendizagem da língua, dissociando a dimensão gráfica da significativa. A aprendizagem inicial da língua escrita exige a aprendizagem do código e dos usos sociais da escrita envolvendo de forma indissociável estes dois componentes, garantindo o princípio básico de alfabetizar-letRANDo.

4 AS PROPOSTAS DE LETRAMENTO: DESTAQUE PARA OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E ESCRITA

O Brasil vem vivendo desde meados dos anos 1980, paralelamente ao período de divulgação das ideias “construtivistas”, um novo momento de reflexão e propostas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita sob o nome de letramento. Tal perspectiva enfatiza a leitura e a escrita como práticas sociais.

O termo letramento é a tradução da palavra da língua inglesa – Literacy – e conforme Magda Soares (1998, p. 17) vem do latim – littera – que quer dizer letra, com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, ou seja, literacy é o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Essa palavra criada é a união da letra – littera – com sufixo mento, que é o resultado de uma ação. Assim, segundo Soares – letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Portanto “letramento” pode ser concebido como a relação que o indivíduo estabelece com a língua escrita e as práticas letradas.

Encontra-se, na obra Educação e Letramento de Maria do Rosário Mortatti (2004), elementos significativos para análise deste movimento.

A palavra “Letramento” começou a ser utilizada, em nosso país, nos anos de 1980 por pesquisadores das áreas de Educação e Linguística. No entanto, diferentes têm sido seus significados e objetivos. Existe uma articulação entre alfabetização e letramento embora a primeira palavra não seja pré-requisito para a segunda. A ideia central designada pelo termo “letramento” está vinculada à compreensão de que não basta a alfabetização no sentido restrito da mera decodificação e codificação da linguagem escrita, é preciso saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais.

A busca da explicação do termo “letramento”, nos dicionários, revela que o mesmo não aparece na obra Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda (1999), nem no Moderno Dicionário de Língua Portuguesa de Michaelis (1998) e tampouco no Dicionário de Usos do Português no Brasil, de

Francisco da Silva Borba (2002). No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa o termo é registrado como: “mesmo que alfabetização (processo)” e “conquista de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” – por influência da palavra inglesa “literacy”.

Algumas obras traduzidas para o Brasil optaram por traduzir “literacy” por “alfabetização” como destaca Mortatti (2004, p. 42):

em *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing* e também em: *The Social Construction of Literacy* (Cambridge University Press, 1986), de Jenny Cook Gumperz, que foi traduzido no Brasil por *A Construção Social da Alfabetização* (Artes Médicas, 1991); *Literacy and Orality*, organizado por David Olson e Nancy Torrance, cujo título foi traduzido por *Cultura Escrita e Oralidade* (Ática, 1995); e *The Labyrinths of Literacy: reflexions on literacy past and present*, de Harvey J. Graff, cujo capítulo foi traduzido por *Os Labirintos da Alfabetização: Reflexos sobre o Passado e o Presente da Alfabetização* (Artes Médicas, 1994).

No Dicionário de Linguagem e Linguística de R. L. Trask, publicado na Inglaterra em 1977, traduzido para o Brasil pelo linguista Rodolfo Ilari e publicado em 2004, o termo “literacy” foi traduzido por “letramento”. Segundo Ilari: “Letramento (literacy) – A capacidade de ler e escrever de maneira eficaz. O letramento é a capacidade de ler e escrever, e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos pelo domínio magistralmente perfeito da leitura e escrita, de um lado, e pelo completo não letramento, de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual... Um indivíduo que não tem as capacidades de ler e escrever típicos de sua comunidade é iletrado; uma sociedade que não tem um sistema de escrita reconhecido é aletrada ou, às vezes, a depender do contexto histórico, pré-letrada” (ILARI, 2004, p. 154-155).

No Dicionário de Análise do Discurso de Patrick Charaudeau e Dominique Mainguenu, traduzido por Fabiana Komesu (2004, p. 300-301), encontra-se:

Termo – “Letramento” – Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele podem-se distinguir três sentidos principais:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em partes mensuráveis: saber ler, escrever, contar. É a significação contida nas publicações de vastas pesquisas internacionais, que buscam avaliar o nível de letramento dos países a partir de indicadores comuns [...].

Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais de escrita: trata-se de ‘aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção do êxito’ (Hantecolur, ed. 1997).

Esta abordagem tem o mérito do realismo. [...] Parece legítimo, portanto, conceber vários tipos de letramento: um ‘letramento familiar’ (UNESCO, 1995), um ‘letramento religioso’ ou, ainda, um ‘letramento digital’. Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da oralidade. “O termo remete a uma noção ampla de ‘cultura escrita’, a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita, a divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

Pode-se afirmar que enquanto nos dicionários a presença da palavra “letramento” começa a ser destacada apenas recentemente, nos debates

acadêmicos e nas propostas pedagógicas, de Educação de Crianças, Adolescentes e provavelmente de Jovens e Adultos, esta concepção tem tido lugar de destaque.

Cabe ressaltar que o autor João Wanderley Geraldi no início da década de 1980 já enfatiza, através de suas obras (1990-2002), que o ensino e a aprendizagem da língua precisavam desenvolver-se por meio de situações em que falar, ler e escrever tivessem finalidade real, ou seja, o autor com base em uma perspectiva discursiva de linguagem já destacava a importância da articulação da alfabetização com os usos sociais da língua. Portanto o autor de uma discussão mais sistematizada e de uma produção mais abrangente sobre o tema letramento já trabalhava com os pressupostos desta perspectiva.

Na segunda metade da década de 1980 aparecem, no âmbito acadêmico, as primeiras proposições da palavra “letramento” utilizada no sentido de algo superior ao simples processo de “alfabetização”.

Encontra-se na obra “No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística”, de Mary Kato (2005), considerações sobre o termo ao afirmar que a língua falada culta é consequência do letramento. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório do livro: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” distingue alfabetização de letramento. Segundo Soares (1998, p. 15) este é o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Gradativamente o termo, inicialmente restrito ao mundo acadêmico, foi ganhando novos espaços, aparecendo nas propostas pedagógicas das entidades mantenedoras dos sistemas educacionais, nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, nos diálogos dos educadores, nas diferentes propostas de aquisição da língua escrita e até em títulos de materiais didáticos para crianças, jovens e adultos. O termo alfabetização não foi abandonado, mas ficou limitado a uma concepção mais restrita vinculada à ideia de simples domínio de um código gráfico.

Embora o termo “letramento” esteja presente em diferentes contextos, não existe unidade de concepção sobre o tema. Emilia Ferreiro (2003, p. 27-30) em entrevista para uma revista dedicada a professores salientou:

Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá.

No documento oficial denominado: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, elaborado pelo Ministério de Educação e divulgado a partir de 1997 o termo mais utilizado é “alfabetização”, aparecendo “letramento” em pouquíssimas ocasiões e sendo conceituado como:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCNs, 1997, p.23).

No Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita, traduzido por Beatriz Viegas Faria, são feitas considerações interessantes sobre o histórico do termo inglês “literacy”:

A palavra em inglês, literacy, deriva do latim litteratus, que, à época de Cícero, significava “um erudito”. No início da Idade Média, o litteratus (em oposição ao illiteratus) era uma pessoa que sabia ler em latim. Depois de 1300, devido ao declínio deste tipo de erudição na Europa, o termo passou a significar uma capacidade mínima em latim. Após a Reforma, literacy passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe. De acordo com o Oxford English Dictionary, o substantivo literacy apareceu pela primeira vez na língua inglesa no começo da década de 1880, formado a partir do adjetivo literate, que, na metade do século XV, já ocorria na escrita da língua inglesa. Em seu uso corrente, o termo, pressupõe uma interação entre exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis de (letramento) necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, têm variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra. (VIÉGAS, 1999, p.153).

Na obra de Mortatti (2004), a autora destaca diferentes trabalhos produzidos no Brasil que tratam do tema “letramento”. Inicia citando o livro: “No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, publicado em 1986. Nesta obra o objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte de crianças. A autora explica, então, seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionada com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade

individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7).

A obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de Leda V. Tfouni, publicada em 1988, é citada por Mortatti por tratar da questão do letramento. Estabelecendo as relações entre escrita, alfabetização e letramento Tfouni estuda a linguagem de adultos não alfabetizados, de acordo com uma abordagem central de caráter psicolinguístico, e situa letramento no âmbito social como algo mais que alfabetização, que situa no âmbito individual:

Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos... A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita... “tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Em outra obra de Tfouni – Letramento e Alfabetização, publicada em 1995, a autora explica que foi levada a utilizar “letramento” devido à constatação da “[...] falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever.” (TFOUNI, 1995, p. 7-8).

Outro marco na produção teórica sobre letramento é o livro organizado por Ângela Kleimann publicado em 1995 com o título: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, na qual diferentes autores analisam diversos aspectos do letramento.

No texto “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, Kleimann destaca que o termo passou a ser utilizado para separar estudos sobre o “impacto social da escrita” e estudos sobre alfabetização. Kleimann define letramento como sendo as práticas sociais de leitura e escrita e analisa duas concepções dominantes de letramento centradas no “modelo autônomo” e no “modelo ideológico”, faz considerações sobre as práticas de letramento na escola e sobre as relações entre letramento e alfabetização de adultos. Segundo esta autora:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos, específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre escrita. (KLEIMANN, 1995, p. 15-61).

Segundo Street (1989) existem dois modelos opostos de concepção sobre a prática pedagógica: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O autônomo parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser aprendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos de elite. O modelo ideológico admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Os estudos linguísticos propõem a articulação entre descobrir a escrita (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), aprender a escrita (compreensão das regras e modelos de funcionamento) e usar a escrita (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito)

A autora Vera Masagão Ribeiro utiliza o termo “alfabetismo” em vez de “letramento” em sua tese de doutorado que foi publicada posteriormente com o título “Alfabetismo e Atitudes” em 1999. Justifica dizendo que o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês literacy, designando a condição de pessoas que não apenas sabem ler e escrever, mas também utilizam a leitura e a escrita.

Em 2003 a mesma autora – Vera Masagão Ribeiro – organiza o livro “Letramento no Brasil”, escrito por diferentes autores e no texto introdutório Masagão utilizou o termo “alfabetismo”. Porém, outros autores da mesma obra utilizaram o termo “letramento”.

Em alguns escritos iniciais de Magda Soares (1995, p. 5 -16) percebe-se também uma resistência ao uso do termo letramento. Segundo a autora parecia-lhe um “neologismo” já que a palavra “alfabetismo” tem o mesmo sentido de “literacy.” (Revista Brasileira de Educação, 1995, p. 5-16)

No entanto, após 1995, Soares passou a utilizar o termo “letramento”, que foi progressivamente tendo a preferência de estudiosos do tema.

A mesma autora lançou em 1998 “Letramento: um tema em três gêneros” (1998) obra na qual reúne três diferentes textos sobre o mesmo tema. A obra representou um marco na produção sobre esta questão.

Em 2002, Soares retoma o tema no artigo: “Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura” publicado na Revista Educação e Sociedade. Neste artigo a autora relaciona o tema com tecnologias digitais de leitura e escrita.

Ainda de Soares, há o artigo “Letramento e Escolarização” publicado no livro – Letramento no Brasil”, de 2003, a partir do qual ficam destacadas as relações entre alfabetização, letramento, escolarização, letramento escolar e social.

Pode-se afirmar que ao lado do crescimento da produção acadêmica brasileira sobre o tema percebe-se uma grande diversidade de perspectivas de análise deste fenômeno. Mais uma vez recorre-se a Soares (1998, p. 61) que mantém a mesma concepção de letramento e destaca:

O letramento na interpretação literal é visto como conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, “revolucionária”, letramento não pode ser considerado um elemento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Fica explícito nesta consideração de Soares o papel que o processo de letramento pode ter no contexto educacional ou social, ou seja, dependendo da perspectiva adotada serve apenas para o uso cotidiano e com outra concepção pode colaborar para a formação de sujeitos que possam analisar criticamente o contexto social.

Soares adota as ideias da inglesa Heath (1995) para diferenciar eventos de letramento de práticas de letramento. Conforme a autora, os eventos de letramento são situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seu processo de interpretação. As práticas de letramento são tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular.

O que se pode perceber é que hoje, em nosso país, o termo alfabetização está mais restrito ao domínio do sistema gráfico da Língua Portuguesa, enquanto

letramento envolve não apenas o domínio do código gráfico, mas a capacidade de saber fazer uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes situações sociais e mais ainda a ampliação da visão de mundo a partir do processo de letramento. Por outro lado, a palavra “literacy” na língua inglesa refere-se ao processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição do código gráfico quanto a seu uso nas práticas sociais.

Nesta perspectiva o papel da escola é o de propiciar condições para que os alunos sejam expostos a diversos textos e práticas letradas, ampliando a visão dos alunos em relação à escrita e levando-os a perceberem novos usos e funções da mesma e estimulando-os a relacionarem-se cada vez mais intensamente com o mundo letrado.

Os defensores da perspectiva do letramento não negam a necessidade da alfabetização, mas a consideram insuficiente para que os alunos entendam as situações de interação social nas quais o texto escrito tem uma função. Nesta concepção a compreensão e uso das diferentes funções sociais do ler e do escrever colaboram para a inclusão social no mundo letrado.

Kleimann (2007) discute a relevância do conceito de letramento não apenas para as práticas pedagógicas das séries iniciais do ensino regular ou para trabalhar com jovens e adultos analfabetos, mas em todos os ciclos do ensino fundamental e médio. Desta forma tenta argumentar contra a dicotomia que limita a relevância dos estudos de letramento à prática de alfabetização. Para a autora, a instituição escolar é a mais importante agência de letramento e o aluno ao longo de sua escolarização está em permanente processo de letramento. Assim na escola devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.

Na concepção analisada, o texto deixa de ser apenas um objeto linguístico e passa a ser também um objeto social. Diferentemente da visão tradicional do ensino da língua, nesta concepção a prática social é o ponto de partida e de chegada de toda proposta pedagógica. Para Kleimann quando o letramento do aluno é o objetivo estruturante do ensino, o movimento pedagógico parte da prática social para o conteúdo e não o contrário. O professor que visa o letramento não parte da análise da dimensão gráfica, ou seja, apresentando primeiro as letras, sílabas e palavras; mas de situações discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros e a partir daí o aluno será levado a reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código gráfico da língua.

Dentro desta concepção, a preocupação do professor ao planejar o trabalho pedagógico está relacionada a que textos serão significativos para o aluno e não com qual letra ou fonema o professor deve iniciar o trabalho.

Nas palavras de Kleimann (2007, p. 17):

Nessa perspectiva, os elementos pontuais 'mais difíceis', ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo.

Em entrevista sobre letramento Soares (2005) afirma que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Para a autora o letramento é exigência para que o aluno vá além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). A concepção de alfabetização entendida de uma forma restrita como aprendizagem do sistema de escrita foi ampliada. O letramento compreende tanto a apropriação do sistema gráfico da língua quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Não obstante a validade da produção teórica sobre letramento percebe-se que na prática pedagógica escolar parece ainda não existir entre os professores um domínio teórico que os habilite a atuar nesta perspectiva. Parece que uma das razões deste problema está no fato de que a grande maioria das produções acadêmicas sobre o processo de letramento secundarizam as orientações teórico-práticas sobre como alfabetizar letrando. Muitas vezes professores doutores com respeitável produção teórica e com trabalhos práticos na Educação de Jovens e Adultos ao produzirem textos teórico-práticos para os professores que atuam neste nível de ensino destacam a necessidade do letramento, mas não explicitam como alfabetizar, no sentido restrito de garantir o domínio sistemático da grafia da Língua Portuguesa que é pré-requisito indispensável para que os sujeitos possam fazer uso efetivo da leitura e da escrita.

Ilustra-se a ideia defendida acima citando um texto de Terzi (2001) no qual a autora destaca uma experiência de “letramento” vivida em Inhapi e Olho D'Água do Casado, municípios do Estado de Alagoas atendidos pelo Programa Alfabetização Solidária.

O artigo de Terzi (2001), depois de registrar algumas características básicas dos dois municípios alagoanos, destaca alguns pressupostos deste trabalho. Conforme registrado no artigo aparece que só tem sentido um programa de alfabetização de jovens e adultos quando:

[...] tiver como objetivo a introdução da modalidade escrita da língua como mais um instrumento de cidadania para a comunidade atendida, ou seja, que a apropriação da escrita pelo indivíduo sirva para a melhor compreensão de si mesmo e da realidade em que vive, potencializando ações transformadoras. Assim, impõe-se como objetivo o letramento da comunidade e não apenas a alfabetização (no sentido tradicional), pois o domínio da codificação e decodificação, isto é, da transformação de sons em símbolos gráficos, e vice-versa, formando sílabas, palavras e frases é necessário, mas não suficiente para a participação do cidadão numa sociedade letrada. (REVISTA DA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2001, p. 144).

Esta citação da autora do artigo explicita a dimensão política do processo de letramento e afirma ser necessário alfabetizar, no sentido de garantir ao aluno o domínio do sistema gráfico, de ser capaz de codificar e decodificar, mas salienta que estas capacidades são necessárias, mas não suficientes nas propostas que têm por objetivo o letramento das comunidades. A autora reconhece a importância de o sujeito estar alfabetizado, mas não faz referência em como desenvolver o processo.

Em outro trecho do mesmo artigo Terzi (2001, p. 144) destaca:

Os textos escritos não existem isoladamente, mas são parte constitutiva de práticas sociais: a escritura é parte da prática de compra e venda de imóveis; o texto jornalístico opinativo é parte da prática de obtenção de informação e formação de opinião; a crônica é parte de busca de entretenimento através da leitura; a carta pessoal é parte da prática de comunicação a distância entre amigos e parentes etc. Portanto, formar o cidadão participativo significa propiciar-lhe condições de conhecer as práticas de letramento (práticas sociais que incorporam à escrita): suas características e o poder que poderá advir da apropriação das mesmas.

É importante destacar que Terzi tal como alguns outros autores que discutem este tema não desvalorizam a alfabetização, apontando esta como um meio para o letramento. Embora quando se refere ao processo de desenvolvimento, na prática pedagógica (TERZI, 2001, p. 145), o faz de forma muito ampla, ou seja: “[...] o trabalho parte da prática social e do texto como objeto linguístico-social para chegar à palavra e à sílaba, num movimento inverso ao da alfabetização tradicional.”

No mesmo artigo são apresentadas as práticas de letramento a que os alunos são expostos nas salas de aula:

Relação do Estado com o cidadão – a cédula de identidade e a certidão de nascimento como identificação (incluindo-se aí o nome como identidade e a assinatura como compromisso).

Relação do município com os munícipes – nomes de ruas e logradouros públicos, sinais de trânsito, folhetos sobre campanhas de saúde pública.

Relação de empresas locais com os munícipes – placas de identificação de estabelecimentos comerciais.

Relação de munícipes com munícipes – propaganda eleitoral em muros, placas contendo proibições, anúncios.

Relação do governo federal com munícipes – cartazes anunciando projetos.

Relação da igreja com seus membros – documento de batismo, textos para acompanhamento de rituais, informação sobre eventos e horários.

Relação da imprensa escrita com os leitores – leitura de jornais e revistas para informações e formação de opinião.

Relação do indivíduo consigo mesmo – leitura de poemas, crônicas, contos, etc.

Relação das empresas com clientes – rótulos.

Relação do indivíduo com parentes e amigos distantes – cartas e bilhetes. (TERZI, 2001, p. 145-146).

Terzi explicita também a necessidade de um desenvolvimento do processo de letramento também dos professores envolvidos e da comunidade em geral e registra ações desenvolvidas nesta direção.

Em que pese a validade da Experiência de Letramento vivida em Inhapi e Olho D'Água do Casado no Estado de Alagoas, o que se percebe neste artigo é a ênfase no objetivo do processo de letramento (fazer uso da leitura e da escrita) e a secundarização de como orientar, como encaminhar didaticamente uma prática pedagógica para que os alunos possam aprender a ler e escrever.

Parte-se, nesta tese, do pressuposto de que a grande maioria dos professores, e em especial dos que atuam na Educação de Jovens e Adultos Analfabetos, apresentam uma fragilidade teórica e não teriam elementos suficientes para encaminhar um processo consistente e consequente com a simples afirmação de Terzi (2001, p. 145), já registrada anteriormente, de que “[...] o trabalho parte da prática social e do texto como objeto linguístico-social para chegar à palavra e à sílaba, num movimento inverso ao da alfabetização tradicional.”

Parece existir uma distância entre a produção acadêmica realizada pelos docentes das instituições de ensino superior e a possibilidade de compreensão e adoção destes pressupostos pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Acredita-se que estes profissionais necessitam de orientações mais claras e objetivas sobre como alfabetizar. Não se quer desvalorizar a grande contribuição dos autores que tratam

do Letramento, em especial a da professora Dr^a Sylvia Bueno Terzi pela relevância de sua produção teórica e pelo compromisso político de trabalhar em prol da reversão do quadro caótico de analfabetismo no Brasil.

O letramento tem sua base teórica no sociointeracionismo e seu foco está nas práticas sociais de leitura e escrita. Diferentes pesquisas destacam a importância das práticas sociais de leitura e escrita como fator que contribui para o sucesso do processo de alfabetização. Encontra-se em Kato e Moreira (1997) um levantamento de trabalhos representativos sobre a aquisição da linguagem escrita pela criança. As autoras destacam:

Se queremos que a escola produza indivíduos funcionalmente letrados, não podemos entender a alfabetização como algo independente do processo mais amplo de letramento se inicia desde os primeiros contactos com a palavra escrita, em outdoors, na televisão, nas revistas e jornais que se encontram espalhados no contexto da criança. (KATO e MOREIRA, 1997, p. 14).

Kato e Moreira (1997, p. 17) apresentam um estudo de Kroll (1983) conduzido na Inglaterra que

[...] evidenciou que o fator mais significativo para o sucesso na alfabetização é a consciência que a criança já traz para a escola sobre a escrita, consciência essa formada a partir da interação com os pais letrados, do contexto com material escrito disponível dentro e fora do lar, do uso redundante de propaganda escrita na televisão etc.

No entanto as referidas autoras citam Farr (1985, p.17) e dizem que

[...] esse conhecimento muitas vezes entra em conflito com as concepções usuais da escola sobre o que e como ensinar, de tal forma que, ao invés de ajudar, sua intervenção causa dificuldades na aprendizagem natural da criança.

Segundo Kato e Moreira (1997) existem inúmeras pesquisas denominadas de “letramento emergente” que investigam a compreensão das conceitualizações infantis sobre a leitura e a escrita antes do período escolar, aquelas que emergem durante o período anterior à aquisição da leitura e da escrita convencionais. Dentre estas fazem referência aos estudos de Vygotsky e como precursores do letramento emergente.

Para o autor russo Vygotsky (1984) existe uma pré-história da escrita que inicia com o gesto, mais tarde o jogo de faz de conta e o desenho que colaboram com o desenvolvimento do simbolismo na criança. Segundo Luria (1983) o desenho como recurso mnemônico mantém uma relação com a escrita. Seus estudos

mostraram uma relação entre o tamanho da palavra e o comprimento do rabisco feito pela criança, evidenciando uma consciência da relação entre significantes, entre a forma oral e a forma escrita.

Kato e Moreira (1997, p. 47) destacam:

As pesquisas sobre o processo de letramento envolve não apenas a interação da criança com o objeto escrito, mas, sobretudo é mediada por uma intensa interação com o adulto. A aprendizagem não se limita aos aspectos formais da escrita, mas é enfaticamente funcional. O papel do adulto, nesse processo, parece ser de dois tipos: servir de modelo, nas brincadeiras de faz de conta, e servir de “andaime” para a construção da criança.

O termo andaime (scaffolding) é usado por Vygotsky ao afirmar que o professor deve ser um criador de andaimes que possibilita a escalada ao conhecimento, nas palavras de Kato e Moreira (1997 p. 18) consiste no suporte dado por um adulto ao desempenho da criança, através de envolvimento sucessivos, gradualmente transferindo-lhe mais e mais autonomia.

O letramento tem como ideia central a formação de leitores e produtores de textos buscando a apropriação dos usos e funções da língua. Dá pouca ênfase nas atividades que propiciam a apropriação do sistema de escrita, priorizando o fenômeno do letramento em detrimento das especificidades da alfabetização.

A ênfase no letramento sem uma explicação mais clara de como, efetivamente, alfabetizar não poderá contribuir para um salto qualitativo no processo de aquisição da leitura e da escrita. Percebe-se que as propostas de letramento destacam que não basta aprender a codificar e decodificar, a se apropriar do sistema de escrita, mas saber utilizar a língua em suas diferentes funções e usos sociais. Não ignoram a necessidade de se garantir o domínio do sistema gráfico, porém, há pouca ênfase em como garantir esse domínio se afastando da perspectiva de alfabetizar-letrando.

5 ALFABETIZAR-LETRANDO: A ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES GRÁFICA E SEMÂNTICA

5.1 FUNDAMENTOS DA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR-LETRANDO

Estudos recentes têm procurado unir a alfabetização e o letramento, a articulação das ações de alfabetização – aquisição da tecnologia do saber ler e escrever – com a promoção do letramento – fazer uso efetivo do ler e do escrever em suas diferentes funções sociais – buscam contribuir para que todos os alunos possam ter acesso e permanência no mundo da escrita.

Procurou-se destacar, nos capítulos anteriores, as diferentes perspectivas sobre alfabetização e letramento mostrando seus limites na busca de uma metodologia que seja capaz de garantir aos aprendizes o domínio do sistema gráfico e da dimensão significativa; em outras palavras: que seja alfabetizado e letrado.

Acredita-se que, no Brasil, Paulo Freire foi um dos idealizadores da proposta de “alfabetizar-letrando” num momento em que esta expressão ainda não existia. Para Paulo Freire (1987, p. 8)

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Embora tenha se tornado conhecido pela criação do método de alfabetização que recebeu o seu nome, seria reducionismo considerar-se a proposta de Paulo Freire como apenas um método de alfabetização de adultos. Freire criou uma concepção de alfabetização inserida numa concepção de educação.

A experiência com o método teve início num bairro de Recife e depois na cidade de Angicos no nordeste brasileiro e foi desenvolvida por uma equipe de extensão da Universidade Federal de Pernambuco coordenada pelo professor Paulo Freire. A ideia básica da proposta era a de desenvolver uma consciência política articulada com o processo de alfabetização. A primeira etapa pedagógica do método é uma pesquisa para levantar o universo vocabular do grupo a que se destina a proposta pedagógica.

Nas palavras de Brandão (1981, p. 27)

A partir do levantamento das “palavras” a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e da palavra escrita que a traduz.

A partir da pesquisa vocabular o professor seleciona algumas palavras (de 16 a 23 é o bastante) e estas precisam, em conjunto, responder aos três critérios de escolha, em conjunto:

- 1ª) a riqueza fonética da palavra geradora;
- 2ª) as dificuldades fonéticas da língua;
- 3ª) a densidade pragmática do sentido.

Cada palavra deve estar associada a um núcleo de questões existenciais e políticas e tem o seu uso semântico próprio (serve para introduzir grafemas e fonemas) e aponta para grandes temas geradores que receberão enfoques das várias ciências.

As palavras geradoras conduzem os debates que levam à compreensão do mundo (conscientização) e servem para serem analisadas na sua dimensão gráfica, ou seja, apresenta-se a palavra toda e se dá destaque para as diversas sílabas que a compõem e em seguida são apresentadas estas sílabas com outras vogais (as chamadas famílias silábicas). Os alunos são levados a ler os fonemas e posteriormente a descobrirem novas palavras a partir das diferentes combinações das sílabas apresentadas. E mais tarde, a partir das palavras geradoras, frases completas podem ser escritas.

Os alunos que completam a primeira etapa da alfabetização são levados à pós-alfabetização e nesta etapa eles trabalham com análise de textos simples e discussões da leitura da realidade que os conteúdos dos textos sugerem.

Nos cursos de formação docente, principalmente na dimensão de qualificação profissional para o trabalho com a educação de jovens e adultos, o método Paulo Freire é bastante enfatizado.

O método Paulo Freire está baseado em como se aprende e como se ensina de forma crítica a partir da realidade do educando. A alfabetização neste método é

uma consequência da conscientização. O professor parte da cultura dos alunos e através do diálogo analisam os problemas da sociedade. O método se fundamenta nas concepções filosóficas, sociopolíticas e pedagógicas do autor. Freire foi crítico das metodologias tradicionais de alfabetização, embora seu método seja baseado na palavração, uma das formas tradicionais de alfabetizar. No entanto, o diferencial do método está na proposta de conscientizar o aluno através da ação dialógica emancipatória.

A obra de Freire – *A Pedagogia do Oprimido* (1968/1994) é uma denúncia da pedagogia centrada no professor que o autor denomina de “educação domesticadora”. Freire concebe a educação como prática ético-política, tem uma concepção de sujeito histórico-cultural e uma perspectiva psicológica interativa. Pode-se afirmar que os fundamentos de seu método estão articulados com a concepção interacionista de Vygotsky na qual a relação de aprendizagem se dá entre os sujeitos, professor e alunos.

Entre os estudiosos atuais do processo de aquisição da leitura e da escrita que enfatizam a necessidade de alfabetizar-letrando destaca-se Magda Soares.¹

Soares (2010, p. 15), comparando com a exigência de um passaporte para que seja permitida a entrada em outros países, diz que também a entrada no país ou mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma tecnologia – o sistema de escrita alfabético e ortográfico e as convenções para seu uso, que se obtém por meio do processo de alfabetização. O outro passaporte é o desenvolvimento de competências para o uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

O surgimento da palavra e do conceito de letramento, conforme Soares (2004, p. 18), é visto como decorrência da necessidade de nomear práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Essas práticas sociais foram adquirindo importância à medida que a vida social tornou-se mais dependente da língua escrita, mostrando os limites de apenas

¹ Magda B. Soares – Professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale da UFMG – Graduada em Letras, Doutora e Livre Docente em Educação.

alfabetizar no sentido tradicional. No plano pedagógico os dois processos precisam ser vistos como indissociáveis e interdependentes. Segundo a autora (2004, p. 19):

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento, este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Complementando a ideia, Soares (2004, p. 22) afirma que alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Nas suas palavras:

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar-letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa de escolarização.

Um aspecto importante da articulação entre alfabetização e letramento é o fato de um sujeito ser analfabeto, mas ter algum grau de letramento. Soares (1998, p. 14) assim se posiciona a esse respeito:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser um analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é 'analfabeta' porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Fica evidente na citação que as pessoas analfabetas participam de práticas de leitura e de escrita através da mediação de alguém que domina o ler e o escrever. No entanto, a inserção em práticas que envolvem leitura e escrita de textos não possibilitam, por si só, que os aprendizes desenvolvam uma autonomia para ler e escrever.

Parte-se do pressuposto de que para entender a perspectiva de alfabetizar-letrando é preciso destacar qual concepção de linguagem esta perspectiva está alicerçada, pois conforme se concebe a linguagem, assim se estrutura o ensino da língua.

A concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, encaminha o processo de alfabetização para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo um efetivo domínio da linguagem escrita, tomada na sua totalidade.

A relação de ensino vai se organizar de forma que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se, por conseguinte, em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados.

Nesta direção, o domínio do sistema gráfico é apenas parte de um processo mais amplo.

Esta concepção de alfabetização se atrela, por sua vez, a uma concepção interacionista de linguagem, ou seja, mais do que possibilitar a transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Na perspectiva dessa orientação, não existe pensamento sem linguagem. É ela que constitui o indivíduo, ao mesmo tempo em que se constitui na interação social. Aprender a língua não é apenas aprender estruturas, mas é, sobretudo, aprender formas de pensar a realidade que se constroem em contextos sociais e históricos precisos.

Conforme Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 58) existem duas linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico. Ele denomina a primeira de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”. Nas suas palavras:

A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do linguista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte da estética.

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

- 1) A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
- 2) As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
- 3) A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
- 4) A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

A segunda tendência considera o sistema linguístico (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) como o centro organizador de todos os fatos da língua. Conforme esta tendência, cada enunciação, cada ato de criação individual é único, mas possui elementos idênticos aos de outras enunciações de um determinado grupo de locutores. Estes traços idênticos é que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão. Desta forma, o sistema linguístico independe de todo ato de criação individual. A língua é vista como um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas.

Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 68) apontam quatro considerações em relação à esta segunda tendência:

- 1) A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
- 2) As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
- 3) As ligações linguísticas específicas não têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum moto ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
- 4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Estas considerações relativas à tendência denominada “objetivismo abstrato” constituem a antítese das quatro proposições correspondentes ao “subjetivismo idealista”.

Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 94) realizam uma análise crítica profunda destas tendências e finalizam esta análise formulando uma interrogação:

Seriam os princípios fundamentais da primeira orientação, a do subjetivismo individualista, corretos?

Não teria o subjetivismo individualista conseguido tocar de perto a verdadeira natureza da linguagem? Ou a verdade estaria no meio termo, entre as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato, constituindo um compromisso entre as duas orientações?

Ao que eles mesmos respondem:

Acreditamos que aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mas longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética. (BAKHTIN / VOLOSHINOV 1992, p. 94)

Para Bakhtin/Voloshinov (1992), o ato da fala – a enunciação – não pode ser considerado como individual, não pode ser explicado a partir das condições psicológicas do sujeito falante, pois “a enunciação é de natureza social” (1992, p. 95)

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin/Voloshinov, tomada enquanto interação verbal parte de alguns pressupostos:

- Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental.
- Os aspectos da enunciação são determinados pelas suas condições reais, ou seja, pela situação social mais imediata.
- A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.
- A palavra dirige-se a um interlocutor e variará de acordo com o grupo social a que este (interlocutor) pertence ou do nível de relação que existe entre indivíduos, enfim a enunciação é determinada pelas relações sociais.
- Não existe interlocutor abstrato.
- A palavra sempre procede de alguém e se dirige para alguém.
- O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão está situado no meio social que envolve o indivíduo, portanto é exterior. Assim, a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir é de natureza social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1992, p. 109).

Cinco proposições sintetizam o ponto de vista de Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 113) sobre a linguagem:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguísticas não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma contradição in adjecto.

A concepção de linguagem proposta pelo círculo de Bakhtin sustenta a perspectiva do alfabetizar-letrando, aproximando o alfabetizando daquilo que Bakhtin/Voloshinov chamam de “verdadeira substância da língua”, ou seja, “o fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação”.

Conforme Bakhtin/Voloshinov, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e a comunicação verbal não pode jamais ser compreendida desvinculada de uma situação concreta.

A proposta pedagógica de alfabetizar-letrando exige dos docentes além da adoção de uma concepção de linguagem baseada na interação verbal, o conhecimento das diferentes dimensões do processo.

A dimensão psicológica do processo de apropriação da linguagem escrita, na perspectiva de alfabetizar-letrando, está assentada nos estudos desenvolvidos por Vygotsky², Leontiev e Luria (1988). Destacam-se suas ideias nucleares tendo por referência a obra de Frawley (2000), que estabelece uma comparação entre as premissas do estudioso russo e a ciência cognitiva computacional. Ignora-se, aqui,

² O nome de Vygotsky neste trabalho está registrado com dois y conforme as primeiras traduções de obras do autor para a língua portuguesa. Embora, segundo Prestes (2010) em russo se registra com dois is, ou seja, Vigotski.

as análises comparativas entre as duas teorias, por não ser objeto de investigação neste trabalho e aponta-se alguns dos pressupostos da teoria vygotskyana que colaboram para uma compreensão histórica do desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo de Vygotsky é explicar a natureza simbólica e as origens da subjetividade no e do contexto, e, portanto, seu trabalho é compreendido de maneira mais apropriada como o estudo do papel da linguagem nas condições de limite da mente e do mundo.

O estudioso faz uma distinção entre funções mentais elementares, as quais têm bases naturais e biológicas, como a percepção, e funções mentais superiores, as quais são atividades do indivíduo orientadas a objetivos, mediadas através da fala por ferramentas socioculturais, internalizadas e simbólicas no ambiente do indivíduo (meta-cognição). Ele está preocupado com as funções mentais superiores. Não equipara pensamento com resolução de problemas. Faz uma distinção entre conhecimento e consciência. Explica a subjetividade em três partes: saber (znanie) que é a subjetividade mais elementar, co-saber (soznanie) subjetividade situada que precisa de outras, traduzida de forma equivocada como consciência e osoznanie (a respeito do co-saber) ou metaconsciência, que chama de consciência de ser consciente.

Quando diz que o sentido de uma palavra é o lócus da consciência, está argumentando que os sentidos pessoais e idiossincráticos de uma palavra, ligados à significação cultural, são veículos do pensamento voluntário.

A psicolinguística vygotskyana estuda a subjetividade como a unificação de intelecto e afeto.

O pensamento superior, a metaconsciência e o autoconhecimento estão ligados a fatores culturais externos mediados por aquela parte da linguagem que transmite significação pessoal e cultural. Vê os estados mentais do pensamento superior como derivados do comportamento externo. Sua teoria é de internalização, a conexão do externo com o interno.

A teoria sociocultural vygotskyana explica a mente como ação humana situada em contextos culturais, históricos, institucionais, e a chave para tal explicação é a pessoa agindo com meios mediacionais, principalmente a mediação da fala.

A sua psicolinguística social estuda o indivíduo como um sujeito ético posicionado. O pano de fundo marxista do seu pensamento torna essencial localizar a base material da consciência e da metaconsciência. Para ele as condições sócio-históricas do pensamento são tão materiais quanto as neurais, porque uma cultura é tão objetiva e tangível quanto o cérebro.

Vygotsky e Leontiev, conforme Frawley (2000), têm pontos comuns em seus estudos, entre eles, em quatro ideias fundamentais: o objetivo do seu trabalho (desenvolvimento); os processos pelos quais o desenvolvimento é realizado (controle, mediação e internalização); o contexto do desenvolvimento (atividade); e os correlatos neurológicos do desenvolvimento (as bases cerebrais do pensamento superior).

A obra de Vygotsky baseia-se em mudança e crescimento, princípio orientador que ele expõe em pensamento e linguagem dizendo que o que unifica todas essas investigações é a ideia de desenvolvimento. Se a mudança parece uma base estranha sobre a qual se construir uma teoria, ela é, contudo, bastante compreensível no contexto do discurso marxista que fundamenta a sua obra e que enfatiza o indivíduo e o progresso social através do trabalho.

Afirma que para as crianças pequenas, as quais se encontram nos estágios iniciais do desenvolvimento do pensamento superior, pensar é lembrar, à medida que o pensamento se desenvolve, a criança, então, lembra-se para pensar.

Luria (1990) observa que seus estudos na Ásia Central mostram que a estrutura cognitiva depende muito das formas básicas de prática social e Vygotsky rejeita as visões associacionistas da memória, correntes naquela época, porque elas se basearam em leis genéricas de evocação. Segundo Vygotsky o pensamento genérico não é tanto uma característica do pensamento superior, mas uma consequência dele, já que se desenvolve a partir de práticas de generalização em circunstâncias externas ao aprendiz.

Em sua teoria o indivíduo não é engolido por uma sociedade homogeneizadora. Ao contrário, a sociedade precede o indivíduo e fornece as condições que permitem o surgimento do pensamento individual. A metaconsciência é uma propriedade do grupo social e é apropriada pelo indivíduo que pode reposicioná-la no grupo dependendo da tarefa em questão. O pensamento superior é, ao mesmo tempo, duplo e fluido, sendo transmitido ao grupo para o indivíduo e novamente para o grupo.

Ao tratar do desenvolvimento da imaginação das crianças, afirma que o pensamento solitário da criança não pode ser atribuído a um estado puro de consciência que não conhece qualquer realidade que não a si mesmo, mas a uma incapacidade de distinguir a atividade mental que se origina internamente da que se origina externamente.

Enquanto as teorias de desenvolvimento estão ligadas à ideia de estágios de crescimento, na visão vygotskyana, o desenvolvimento ocorre de forma desigual; o progresso metaconsciente, como o progresso social, é revolucionário, com mudanças substanciais, instantâneas e qualitativas.

Duas características da desigualdade do desenvolvimento são importantes para a unidade e o uso de sua teoria: a recuperação e a convergência. Como na teoria marxista, na qual a história permanece em contato com o presente e, dessa forma, fundamentalmente com o futuro, o metapensamento pode sempre ter outra vez acesso à prática passada, porque o desenvolvimento ocorre em tempo real, no qual passado e futuro são, ao mesmo tempo, determinados e infundidos em qualquer momento presente. Na expressão do autor russo, o passado fica oculto para ser reaccessado, ele não desaparece. Portanto, uma parte do desenvolvimento do pensamento superior é o gerenciamento, pelo sujeito, do simultaneamente explícito e implícito. A outra parte é a convergência de linhas distintas de desenvolvimento. A fala e o pensamento são originalmente paralelos, e, em um determinado ponto, essas linhas se encontram: nesse momento o pensamento torna-se verbal e a fala social. Quando os desenvolvimentos paralelos da fala externa e do pensamento interno convergem, ocorrem a meta consciência e o controle voluntário do pensamento e da linguagem.

Para Vygotsky o pensamento superior origina-se da internalização de relações sociais e de significados exteriores. Esse processo não é mera cópia do externo para o interno, trata-se da recodificação - que ele chamou de transposição - das estruturas essenciais do significado da atividade social para uma forma sincrética, selecionada através da atividade semiótica, em particular da fala, ou seja, atividade interpsicológica transforma-se em atividade de intrapsicológica.

A internalização, na sua teoria, descreve com maior precisão o crescimento interno da experiência vivida que se transforma em significado pessoal. Ela é realizada através da abreviação da fala social interativa em fala audível para si

mesmo, ou fala privada, e, por fim, em fala silenciosa para si mesma, ou discurso interior.

Segundo Frawley (2000), Piaget argumentou que a fala privada das crianças, o que ele chamou de fala egocêntrica, deriva-se de sua própria autonomia cognitiva e desaparece quando elas se tornam socializadas. Vygotsky contrapôs-se a isso afirmando que, pelo fato de as crianças serem inicialmente sociais e terem de aprender a ser indivíduos, sua fala privada não é egocêntrica, mas social na sua essência. Observou que as crianças utilizam a fala privada na presença de outras crianças pequenas e, portanto, seus diálogos privados preservam as condições sociais da fala. A fala privada não desaparece, mas fica oculta no desenvolvimento, ressurgindo tanto na criança como no adulto, dependendo da tarefa a ser realizada.

Destaca que as palavras não são a mesma coisa que os conceitos, mas que, ao invés disso, vão em direção a eles, as palavras mediam e completam o pensamento, mas não o expressam. A fala é uma linguagem para o pensamento, não uma linguagem do pensamento.

Afirma que as crianças aprendem relativamente tarde as operações mentais correspondentes às formas verbais que utilizam há muito tempo. Para ele o pensamento não é expressão de palavra, mas é completado pela palavra.

Para Vygotsky a maior mudança na capacidade das crianças em utilizar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre quando a fala socializada volta-se para dentro. A mudança crucial ocorre em um estágio inicial, a fala acompanha as ações das crianças e reflete as vicissitudes da solução de problemas de forma caótica. Em um estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao ponto de partida do processo e passa a preceder ação (planejamento da fala).

Para Vygotsky a capacidade especificamente humana para a linguagem permite que as crianças superem a ação impulsiva e dominem seu próprio comportamento. A função inibidora do metapensamento tem um papel central na obra de Luria: na análise da linguagem culturalmente derivada para o pensamento que, de forma gradual, desenvolve uma função inibidora nas crianças, em seu surgimento em adultos normais em situações difíceis e em aplicações clínicas para o tratamento da hiperatividade.

Vygotsky trata também da ZDP- zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução

independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas com a colaboração de um adulto ou com a colaboração de pares mais capazes.

Dá uma atenção especial ao jogo porque ele permite à criança participar de uma atividade que se encontra acima de sua capacidade de nível real e não tem consequências sociais diretas do fracasso. Para o autor qualquer situação baseada na diferença entre o desenvolvimento real e potencial constitui um microcosmo de desenvolvimento.

Para Vygotsky a consciência define o comportamento, é a chave para a estrutura psicológica; para o autor o mundo significativo é um microcosmo de consciência humana.

A *osoznanie* é a experiência da experiência ou a metacognição e seu conteúdo está ligado ao mundo externo. A atividade da consciência (*osoznanie*-metaconsciência) esclarece alguns pontos de um pensamento ou de um ato.

Segundo o estudioso soviético para que um indivíduo se torne conscientemente ciente de uma operação, esta deve ser transferida do plano de ação para o plano de linguagem.

O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, de seu domínio da fala. A fala media o contato exterior - interior direto e transfere a operação psicológica para as formas superiores e qualitativamente novas, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos externos, controlarem seu comportamento a partir do exterior. O uso de signos leva os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se afasta do desenvolvimento biológico e cria novas formas de um processo psicológico com base cultural.

Para Vygotsky a tendência central do desenvolvimento da criança não é uma socialização gradual introduzida de fora, mas uma individualização gradual que surge na base da socialização interior da criança.

Um estudo do autor soviético que traz reflexões importantes para o processo de apropriação da língua escrita é o que ele denominou de pré-história da linguagem escrita (1984 p.119). Na visão do autor a escrita tem um papel limitado na prática escolar em relação ao lugar básico que ela tem no desenvolvimento cultural da criança, pois “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (p.119).

Em outro trecho destaca:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (p.133).

Os estudos de Psicologia contribuem para a compreensão do ser humano e de seu processo de desenvolvimento, bem como da aquisição do conhecimento. Não se pode desconsiderar a existência de uma relação estreita entre teorias que explicam o desenvolvimento infantil e a pedagogia. Determinadas concepções teóricas levam a determinadas ações pedagógicas.

As teorias de desenvolvimento infantil têm relação com um componente ideológico bastante acentuado e estão vinculadas a diferentes concepções filosóficas. Determinadas concepções sobre desenvolvimento pressupõem que tudo está determinado pela genética, hereditariedade ou maturação do sistema nervoso e acabam considerando que a educação tem um papel secundário, limitado, pois, partem do pressuposto que a cognição já se encontra, por ocasião do nascimento, pré-determinada pela herança biológica.

Não se pode negar a maturação do sistema nervoso, mas mesmo as características biológicas estão condicionadas socialmente, como é o caso da nutrição, por exemplo.

As concepções pedagógicas que pressupõem que a maturação é determinante partem da premissa de que a educação tem de aguardar que esta maturação aconteça. Estas teorias de desenvolvimento sustentaram os anos iniciais de escolaridade, principalmente o período de alfabetização com a adoção das metodologias tradicionais. Nesta perspectiva, muitas vezes, se entendia que a criança não estava “madura” para o processo de alfabetização e se esperava passivamente que esta maturação acontecesse.

A não aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita era vista como um problema do aluno que deveria ser encaminhado a algum tratamento especial. Não se colocava em questão a forma como o processo de alfabetização era desenvolvido, ou seja, aceitava-se o encaminhamento rígido dos métodos tradicionais como inquestionável. Se o aluno não aprendia era imediatamente considerado incapaz.

Acrescente-se a isso o uso abusivo e indevido de testes psicológicos de prontidão que eram submetidas as crianças.

Os professores, no seu processo de formação inicial e continuada, que buscam alfabetizar-letrando, precisam compreender a cognição como um processo que se dá na cultura, por meio de complexas relações interacionais, determinadas, em última instância, pela atividade prática humana.

A dimensão pedagógica da perspectiva de alfabetizar-letrando exige a compreensão de que as diferenças econômicas, culturais e sociais determinam sujeitos diferentes. Contudo, não se há de, ingenuamente, acreditar que estas impossibilitem qualquer aprendizagem e que a escola possa suprir todas as desvantagens determinadas pela condição social. É necessário superar a linearidade do ato pedagógico formal mecânico, trabalhado nas salas de aula, onde os alunos ainda se sentam enfileirados uns atrás dos outros – sem a possibilidade de movimentação e participação coletiva.

A estrutura da escola precisa de construções organizativas mais democráticas e a sala de aula deve oportunizar a problematização de situações de aprendizagem, didaticamente preparadas, que garantam a apropriação de conhecimentos pelos alunos e o seu desenvolvimento psíquico, cultural e social.

Os alunos têm que serem vistos como autores e construtores de experiências coletivas promotoras de autonomia e identidade. Na escola, onde os alunos são sujeitos, as atividades que envolvem a leitura e a escrita devem possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo. O papel da linguagem (oral e escrita) nessa escola precisa ser visto como instrumento de produção e socialização da cultura, contribuindo para promover o desenvolvimento cultural e as estruturas do pensamento.

A perspectiva do alfabetizar-letrando precisa estar articulada com uma concepção pedagógica histórico- crítica tal como formulada por Saviani (2007). Para este teórico a teoria e a prática, assim como o professor e o aluno são elementos indissociáveis no processo pedagógico. Esta pedagogia coloca a educação como mediadora no seio da prática social global. A prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e o aluno ocupam posições distintas. Neste método o momento da problematização - identificação das questões postas pela prática social; levam a instrumentalização - dispor instrumentos teóricos e práticos

para a compreensão e solução dos problemas. E viabilizar a incorporação dos aspectos teóricos e práticos como elementos integrantes da própria vida dos alunos o que lhes possibilitará uma transformação. Em síntese o professor que busca alfabetizar-letrando não pode perder de vista o objetivo maior da escola, que é possibilitar a leitura do mundo, criando condições adequadas para que os alunos dominem a linguagem escrita como uma atividade social significativa.

O professor necessita de uma compreensão clara dos processos envolvidos na atividade cognitiva do aluno; nas palavras de Klein (2000, p. 16)

A aquisição e produção de conhecimento, enquanto atividades cognitivas, envolvem atenção, memória, raciocínio, abstração, linguagem, etc. É importante o professor estar atento a esses processos, identificando e compreendendo seus componentes (atenção, memória, raciocínio, linguagem, etc.) e como eles se realizam no aluno com qual trabalha. Esta compreensão permitir-lhe-á escolher estratégias que garantam a otimização do processo cognitivo. No caso da linguagem, por exemplo, o professor deverá atentar para a possibilidade real de interlocução com o aluno, observando vocabulário, exposição e uso de estratégias que logrem articular – sem empobrecer o conteúdo – o conhecimento que se pretenda construir com os conhecimentos, conceitos e léxicos já apropriados pelo aluno.

Segundo Klein (2000, p. 17) o professor precisa dominar o conteúdo que trabalha, o que lhe possibilitará escolher as metodologias próprias de cada tipo de conteúdo, bem como as diversas estratégias possíveis para cada método. Nas palavras da autora:

O domínio dos fundamentos da língua escrita – de seus vários e diversificados conteúdos – permite entender seu aprendizado na forma de processo, ou seja, enquanto um movimento que articula esses conteúdos, de forma não etapista, através de métodos próprios à natureza de cada tipo de conteúdo, bem como de estratégias adequadas tanto aos métodos utilizados quanto aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Ao ingressar na escola a criança já é portadora de um modo de entender e falar a língua do seu meio social, comunicando-se com facilidade. Cabe à escola respeitar esse repertório pessoal e ampliar o acesso às condições de produção da linguagem. A escola deve garantir espaço para que a criança expresse através de diferentes formas, de modo que aprenda a construir seu pensamento na interação com o outro e com o meio social.

A escola precisa ser letradora e conforme Faraco (2012, p. 104):

[...] nenhuma escola será letradora se seus professores não forem eles bem letrados. Impossível desenvolver nos seus alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas

que dominem a escrita com autonomia... há um déficit significativo no letramento da população brasileira. Não é de admirar, portanto, que nossa escola tenha se mostrado, até agora, incapaz de letrar efetivamente a maioria de seus alunos, em especial os que vêm de segmentos sociais com pouca experiência letrada e que, estão na escola pública.

O grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo desse atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares.

A dimensão linguística do processo de alfabetizar-letrando exige, além de uma concepção de língua tal como propõem Bakhtin e Voloshinov, a compreensão de alguns de seus conteúdos básicos. Entre esses conteúdos fundamentais está a compreensão da variação linguística. Faraco (2012, p. 44) é muito claro quando aborda esse tema; nas suas palavras:

Uma língua é sempre uma realidade plural, isto é, uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros às mais diversas atividades humanas.

Uma língua é, nesse sentido, muitas línguas. Não há, como alguns acreditam, a língua de um lado e as suas variedades de outro. A língua é a própria soma de todas as variedades que, por razões históricas e socioculturais, são reconhecidas como constitutivas da mesma língua.

As variedades linguísticas evidenciam, além de experiências de caráter meramente regionalistas, classes sociais diversas. Do ponto de vista linguístico, não existem “falares” certos ou errados, melhores ou piores, não existe uma superioridade da língua padrão culta sobre suas variantes regionais e sociais. Em outras palavras, não existe “deficiência linguística” das crianças provenientes das classes populares. O que existe são “diferenças linguísticas” entre as várias formas de linguagem.

O aluno possui, ao iniciar o processo de alfabetização, um repertório linguístico que lhe permite expressar seu universo de experiências. A criança que diz “fio” para filho, “muié” para mulher, “frauta” para flauta, etc., não precisa primeiro “corrigir” sua fala para depois aprender a escrever. Precisa da orientação segura de um professor que saiba levá-la a compreender e assimilar a distância entre o falar e o escrever; pois existe na grafia apenas um sistema que é aceito para representar qualquer variedade de língua.

Assim, é importante que no processo de alfabetização e letramento se considerem as variedades linguísticas faladas pelos alunos sem discriminá-las; entendendo a variedade padrão como socialmente, mas não linguisticamente, privilegiada. Por outro lado, ao longo do processo de aquisição da língua escrita, há

necessidade de possibilitar ao aluno o domínio da norma culta, de modo que ele possa utilizá-la como meio de acesso aos bens culturais.

No entanto é preciso que o professor entenda a norma culta; Faraco (2012, p. 100) aborda de forma lúcida esta questão:

A norma culta não é um objeto abstrato e com vida própria, que deva ser estudada em si. A norma culta precisa ser compreendida, antes de mais nada, no contexto amplo da cultura letrada: ela é constituinte dessa dimensão cultural e nasceu como valor sócio-histórico, de seu desenvolvimento. Em consequência, seu aprendizado é, antes de tudo, um efeito de um convívio amplo com material linguístico em norma culta. Seu estudo mais sistemático tem de ser, nesse sentido, complementar e não visto como um a priori.

Além disso, a norma culta precisa ser compreendida não como a única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas muitas variedades, tendo funções socioverbalis específicas: ela é esperada em situações formais de fala e, principalmente, na maior parte das práticas de escrita. Nesse sentido, ela não pode ser um objetivo escolar isolado de outros. Ela não pode ser estudada em si, mas sempre subordinada ao processo pedagógico geral de amadurecimento do domínio de práticas orais e escritas de que ela é ingrediente.

A compreensão da linguagem verbal, seu desenvolvimento e sua dimensão fonética e gráfica são conteúdos básicos na perspectiva de alfabetizar-letrando. Encontra-se em Faraco (2012) aspectos relevantes sobre estes conteúdos. Segundo o autor, a linguagem verbal é marca constitutiva da espécie humana e apresenta algumas de suas características (p. 21 e 22):

- a) ela permite a articulação de um número infinito de enunciados (tecnicamente, dizemos que a linguagem verbal faz uso infinito de meios finitos);
- b) seus signos – seja os da articulação sonora (fonemas, sílabas), seja os da articulação morfossintática (morfemas, palavras, locuções e sentenças) – são discretos, isto é, são decomponíveis e recombináveis ao infinito (tecnicamente, dizemos, então, que a linguagem verbal é dotada de dupla articulação e de recursividade);
- c) seus signos não estão limitados à situação imediata: a linguagem verbal permite aos seres humanos falar do passado – dá-lhes, portanto, a condição da memória -: permite-lhes falar do futuro e de todo o inexistente; permite-lhes falar do que está na situação de comunicação e do que está dali ausente ou distante; permite-lhes mentir e criar realidades imagináveis;
- d) seus signos admitem a significação figurada e, em geral são semanticamente indeterminados, isto é, completam sua significação numa relação com as situações de uso em que ocorrem. Em outras palavras, os signos da linguagem verbal não tem uma significação una e fixa, mas deslizam entre múltiplas possibilidades significativas determinadas a cada nova situação de comunicação. É por essa indeterminação semântica que atendem as demandas expressivas postas pela variabilidade e imprevisibilidade da vida humana.

Destaca que as linguagens dos outros animais não apresentam nenhuma dessas características. Segundo o autor o termo linguagem inclui a linguagem verbal

e todas as outras linguagens como a música, o desenho, a pintura, a linguagem dos sinais dos surdos, a escultura, a dança, os gráficos, os gestos e toda a expressão corporal.

O autor ao abordar o desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças enfatiza que as teorias do conhecimento ainda não deram conta de explicar como as crianças passam de não falantes a falantes. Sabe-se que a criança não domina a língua apenas por imitação, que se mostra um ser cognoscente ativo neste processo e que a interação com adultos e com outras crianças é fundamental.

Conforme o autor a origem da linguagem verbal é ainda bastante misteriosa, o que se sabe é que a língua é um universo infinito e em contínuo movimento.

Faraco (2012, p. 62) destaca que a linguagem oral tem cerca de cem mil anos e a linguagem escrita aproximadamente cinco mil anos. A linguagem oral se desenvolve nas crianças, sem necessidade de um ensino sistemático enquanto que a linguagem escrita depende de ensino formal.

Ao abordar a história da escrita, o autor registra que a escrita cuneiforme, inventada pelos sumérios, é o mais antigo sistema de escrita. E que o aumento da complexidade da vida econômica, social e política levou à criação do meio escrito de expressão da linguagem verbal. Em diferentes contextos criavam-se distintas formas de signos gráficos, como: o sistema logográfico (que representa palavras) e foi a escrita inicial dos sumérios, dos egípcios e dos chineses. Os sistemas silábicos (em que cada signo representa uma sílaba) e a partir das representações silábicas se chegou à escrita alfabética (a partir da qual o elemento de referência são as consoantes e as vogais).

Nas palavras do autor (p. 55-56):

Na escrita alfabética as letras não representam diretamente os sons da fala; mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas) que são abstratos.

A escrita alfabética é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia.

E em seguida destaca (p. 57-58):

[...] um sistema alfabético, tomando as consoantes e vogais como os elementos linguísticos de referência (e não as palavras e as sílabas), tem, como princípio de base, uma correlação entre fonemas (unidades sonoras abstratas) e grafemas (unidades gráficas abstratas).

E na página 59 registra:

[...] a entrada na escrita alfabética, seu domínio e seu uso autônomo exigem múltiplas oportunidades de aprendizagem. A metodologia deverá, assim, combinar diferentes estratégias. Se a mediação dos sons pode ser um auxiliar produtivo no caso das relações regulares e previsíveis, ela será, em geral, inútil nos casos de memória etimológica, que exigem uma abordagem integral da palavra (ou seja, uma aproximação pelo todo da palavra e não pela suas partes).

Com respeito, ainda, ao domínio linguístico, cabe ressaltar a necessidade de subsidiar os alfabetizadores com noções básicas de fonética, como, por exemplo, a diferença entre letra e som e a não existência de relação direta entre grafemas e fonemas. É preciso desenvolver com os professores estudos sobre as características do sistema gráfico da língua portuguesa.

Como afirma Faraco (2012, p. 121) – Características do Sistema gráfico do português:

[...] o professor alfabetizador precisa ter um bom domínio da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino, para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las.

O autor destaca que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Na organização alfabética as letras representam unidades sonoras (consoantes e vogais). Em princípio cada unidade sonora (fonema) é representada por uma letra (grafema) e cada letra (grafema) representa uma unidade sonora (fonema). O princípio da memória etimológica mantém no registro de certas palavras a forma gráfica de sua origem. O autor apresenta como exemplo a escrita das palavras monge e pajé, a primeira se registra com g por ser uma palavra de origem grega e a segunda com j por ser uma palavra de origem tupi.

A relação fonema/grafema não é sempre regular existindo algumas representações arbitrárias. Segundo Faraco (2012, p. 128), existem dois tipos de relações entre as unidades sonoras e gráficas:

a) relações biunívocas:

A uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica, e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora [...]

b) as relações cruzadas:

- uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível [...].

- uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora [...].

Uma explicação detalhada das características das consoantes está descrita no sexto capítulo da obra de Faraco (2012) e no sétimo capítulo há um detalhamento da representação das vogais e dos ditongos.

Segundo o autor (2012, p. 179):

[...] alfabetizar em sentido amplo é mais que apenas ensinar a grafar e a reconhecer o grafado. O ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo mais amplo de domínio da linguagem escrita e deve estar subordinado a este.

Ao tratar da ordenação do ensino dos diferentes aspectos do sistema gráfico, o autor registra a necessidade de se levar em conta a articulação de dois critérios:

O grau de regularidade do fenômeno (primeiro os mais regulares e produtivos; depois os irregulares) e sua frequência (primeiros os mais frequentes; depois os mais raros; deixando os raríssimos para outras séries do ensino fundamental). (FARACO, 2012, p. 179).

E destaca:

Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar, na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para a criança em meio a atividades significativas com a leitura e a escrita. (Faraco, 2012, p. 181).

Sem dominar a forma de organização gráfica da língua portuguesa, os alfabetizadores não terão condições de perceber os equívocos presentes na maioria dos métodos de alfabetização, como, por exemplo, a afirmação de que cada letra corresponde a um som e vice-versa.

Só um correto conhecimento do sistema gráfico da nossa língua confere aos professores condições de entender, por exemplo, que a grafia portuguesa apresenta regularidades e irregularidades e que o processo de alfabetização significa um progressivo domínio dessas relações.

Contudo, também não é suficiente que o alfabetizador reconheça e compreenda as relações do nosso sistema gráfico. De nada valerá ao professor saber que nas relações biunívocas cada letra corresponde a uma unidade sonora e cada unidade sonora corresponde a uma letra; que nas relações cruzadas, uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra) possível e que uma unidade gráfica (letra) representa mais de uma unidade sonora (som); que nas relações irregulares ou arbitrarias a relação entre som e letra não é previsível, de

modo que distintas letras podem representar o mesmo som, da mesma forma que uma mesma letra pode representar sons diferentes, de nada valerá repetimos, se não souber como considerar didaticamente estas questões enquanto direcionador do processo de alfabetização.

As bases do processo de alfabetizar-letrando exige do professor o domínio de uma teoria integrada da leitura e da escrita. Encontra-se em Kato (2005, p. 97) alguns pontos que devem fazer parte desta teoria. Segundo a autora:

- 1 – Ler e escrever são atos de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado, representado. Como atos de comunicação, estão sujeitos a todos os princípios que regem a comunidade verbal oral.
- 2 – A meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido.
- 3 – A leitura é bem sucedida se o que o leitor compreende é aquilo que o redator pretendeu comunicar; a escritura é bem sucedida se o redator consegue traduzir suas intenções de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade.
- 4 – O que ocorre na leitura e na escritura pode ser, em grande parte, explicado pelas restrições impostas pelas condições externas da tarefa e pelas limitações da memória do leitor/escritor.
- 5 – Para ambos o uso da memória deve ser constrangido para ativar apenas os esquemas relevantes ao tópico do texto em construção ou reconstrução.
- 6 – Além da informação que vem da memória do usuário, o texto, como entidade autônoma, é também gerador de significados.
- 7 – Tanto a leitura como a escritura podem ser analisadas em seus componentes e subcomponentes, cada um dos quais é regido por planos e metas específicas.
- 8 – Tanto a leitura como a escritura do leitor maduro têm componentes metacognitivos que controlam os processos e as ações durante essas atividades.

Para Kato (2005, p. 99) os componentes teóricos para uma boa formação didática na área da linguagem são: um conhecimento da natureza da linguagem escrita; e um conhecimento da natureza da aprendizagem dos processos envolvidos na leitura e na escrita.

Kato (2005, p. 136) examina as variáveis que considera mais importantes na determinação da dificuldade ou facilidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Afirma também que algumas dessas variáveis têm a ver com o aprendiz (seus antecedentes sociais e dialetais e sua experiência com linguagens); outras têm a ver com a natureza do objeto e as exigências da tarefa de ler e escrever (a transição entre gêneros, o múltiplo controle das atividades e a relativa autonomia do texto escrito e outras têm a ver com o professor, suas expectativas e suas metas).

Conforme Kato (2005, p. 119) a aquisição linguística atravessa um período inconsciente em que a fala é um coproduto da ação, e um outro, em que ela se torna

um objeto de cognição para a criança. O despertar da consciência desenvolve-se gradativamente, a partir dos três anos de idade.

Na escrita também se compreende o papel da consciência desde o nível da aquisição ortográfica, quando a criança passa a perceber que a escrita representa a fala, até a leitura e a escrita do adulto, quando já se pode detectar um controle metacognitivo das ações.

Na visão da autora a capacidade do aprendiz interagir com o objeto de sua aprendizagem não exclui a possibilidade de uma intervenção construtiva por parte do professor. Seu papel seria o de fornecer materiais cognitivamente acessíveis e afetivamente adequados para o educando e também provê-lo com situações problema que o levem a ativar suas potencialidades metacognitivas.

A autora propõe (p. 123) que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma padrão, e a iniciação à produção escrita preveja em período inicial em que haja por parte da escola uma tolerância para os desvios de ordem dialetal. Gradativamente através de diversificadas atividades e principalmente através da leitura a criança se aproprie de norma padrão.

Outra contribuição importante da linguística para o processo de alfabetização é o conceito de texto. Linguisticamente falando, texto é aquilo que tem significado. Portanto, o ponto de partida do trabalho de alfabetização deve ser o texto, e este deve, ao mesmo tempo, ter significado para o aluno e possibilitar-lhe a aquisição de conhecimentos, pois esta é a função essencial da escola.

A alfabetização deve ser vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. Os textos trabalhados no processo de alfabetização, além de mostrar diferentes gêneros discursivos, ou seja, textos informativos, científicos, poéticos, jornalísticos, etc., só terão, de fato, significado na ação escolar se contribuírem para uma leitura da realidade.

É fundamental que o alfabetizador tenha claro com que material linguístico trabalha, como trabalha e por que trabalha com o texto.

Para melhor compreensão que o processo metodológico da alfabetização deve partir do texto e não de palavras isoladas, cita-se mais uma vez Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 24-25)

[...] é possível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um exemplo. Por outro lado, o termo deve apoiar-se sobre uma certa

estabilidade da significação; caso contrário, ele perderá seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido.

Em outro trecho, Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 130) reafirmam a importância do texto como elemento fundamental para a significação da palavra:

[...] a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra [...]. Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação.

Muitos professores têm abandonado o trabalho com palavras isoladas e os pseudotextos das cartilhas. Porém, pela sua fragilidade teórica, caem em outra forma de trabalho só aparentemente mais avançada.

Em verdade, trabalham também com pseudotextos, pois, embora tenham eles começo, meio e fim, não possuem unidade temática, coerência, coesão.

A coesão textual (Koch, 1990, p. 17 a 19) é um conjunto semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como texto. É parte do sistema de uma língua e ocorre através do sistema léxico – gramatical. É uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. São os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido. Nas palavras da autora:

[...] pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

A coerência textual é a relação lógica entre as ideias, pois essas devem se complementar; é o resultado da não contradição entre as partes do texto. Segundo Koch (1990, p. 19):

A coerência, responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta, pois, como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional.

A unidade temática é o respeito ao tema central trabalhado em um texto. Klein (2000, p. 31) afirma:

Se um texto tratar de vários temas ao mesmo tempo, corre o risco de ficar incompreensível, obscuro, vago. Um bom texto ocupa-se de um único tema e articula diversas ideias, argumentos, explicações, referências, considerações, àquele único tema. Manter a unidade temática significa,

dizendo de uma forma mais simples: a) manter um único tema central e b) estabelecer uma ligação bem clara entre qualquer ideia do texto e esse tema central.

Os estudos desenvolvidos pela psicolinguística trazem as contribuições desta ciência para uma compreensão mais abrangente da língua e conseqüentemente do processo de alfabetização e letramento. Entre os teóricos que estudaram a aquisição da língua escrita pelas crianças destacam-se Luria, com seus estudos na década de 1920 e Ferreiro com produções divulgadas a partir do final da década de 1970.

Segundo Luria (2006, p. 14):

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

As palavras de Luria demonstram a existência de estágios de desenvolvimento no processo de aquisição da escrita pela criança e o autor deixa claro que este processo se dá antes da entrada na escola.

Luria (2006) denomina os estágios de pré-história da escrita e destaca três grandes momentos. O primeiro é o estágio dos rabiscos – em que a criança tenta imitar a escrita dos adultos fazendo rabiscos sem sentido funcional. O segundo momento é o estágio da escrita não diferenciada – neste período a criança utiliza os rabiscos para lembrar-se do que lhe foi dito, a escrita tem a função de instrumento auxiliar da memória e muitas vezes a criança, depois de algum tempo, esquece o significado do que registrou. O terceiro estágio é denominado, pelo autor, de estágio da escrita diferenciada – neste momento a escrita ainda é confusa, usa às vezes o desenho, enquanto registra, como meio para lembrar-se do que escreveu.

Portanto, na perspectiva de Luria, as etapas percorridas pela criança até chegar à escrita simbólica vai dos rabiscos para as figuras e imagens e depois para os signos linguísticos. A criança ainda não entende o sentido e mecanismo do uso das letras, ou seja, antes da criança compreender todo o processo da escrita, ela passa por estágios em que faz várias tentativas para registrar seu pensamento. Luria (2006, p. 188), afirma que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas

muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão [...].”

Na visão de Luria estes atos desenvolvem na criança novas formas culturais que contribuem na formação de suas funções psicológicas.

Os estudos de Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita (já apresentadas no capítulo dois do presente trabalho) contribuíram para desvendar os processos de aquisição da escrita e consequentemente para desmistificar os métodos tradicionais de alfabetização com o uso de cartilhas, o período preparatório, os conceitos de maturidade e prontidão, etc. Para Ferreiro toda criança é capaz de aprender, em interação com o objeto de conhecimento, e, mesmo antes de chegar à escola, domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aquisição da língua escrita. Segundo a teoria, a criança aprende a escrever num processo de interação/ação com a língua escrita, construindo e testando hipóteses sobre a relação fala/escrita. A criança é vista como um sujeito ativo, construtora de seu próprio conhecimento.

Embora os dois estudiosos (Luria e Ferreiro) tenham se debruçado sobre o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças o fizeram a partir de referenciais históricos distintos. Luria baseia-se na perspectiva histórico cultural de Vygotsky e Ferreiro na concepção epistemológica genética de Piaget.

Na visão de Vygotsky, a apropriação da linguagem escrita é considerada uma atividade extremamente complexa por provocar enormes transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, desde que ensinada de forma organizada e que tenha se tornado necessária à criança. Para o teórico russo a criança se desenvolve na medida em que aprende (Vygotsky, 2001, p. 301).

Na perspectiva genética a criança é vista como construtora do seu próprio conhecimento, segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29):

O sujeito que busca adquirir conhecimentos, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer dizer isto? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprender basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Nesta visão, a criança aprende basicamente pelas suas próprias ações ao interagir com os objetos à sua volta. Segundo as autoras (1985, p. 28 e 29):

A concepção da aprendizagem (entendida como processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética, supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam 'através' dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. [...] Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, ou dado pelo outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. [...] Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado.

Há nesta afirmação das autoras uma ênfase na aprendizagem do sujeito e uma secundarização do processo de transmissão de conhecimento e do uso de métodos neste processo. Em oposição a esta concepção centrada na ideia de aprender a aprender, Duarte (2006, p. 34) assim se coloca:

O primeiro posicionamento valorativo contido naquele lema seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Em síntese pode-se afirmar que enquanto para uma teoria (Psicogênese da língua escrita) a obtenção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito, para a outra (perspectiva histórico cultural) a criança tem que ser ensinada e é na escola que esse ensino deve ocorrer de maneira sistematizada. Segundo Vygotsky (2001, p. 331): “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação [...].”

Em outro trecho o mesmo autor (Vygotsky, 2001, p. 328) diz que a criança deve ser “[...] orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...].”

Os dias atuais exigem uma escola que seja capaz de garantir a todos os alunos o acesso ao saber elaborado. E o domínio da linguagem escrita em seu sentido amplo, que é decorrência de uma perspectiva que articula alfabetização e letramento, representa um instrumento básico, uma ferramenta fundamental para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Concorde-se com Francioli (2010, p. 157) quando diz:

[...] o professor que alfabetiza deverá conhecer as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverá estruturar um ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente.

Em oposição ao espontaneísmo das práticas pedagógicas a mesma autora destaca (2010, p. 158):

[...] o acesso ao saber elaborado historicamente pela humanidade requer uma atividade sistemática de apropriação do conhecimento, diferenciando-se de formas espontâneas de aprendizagem que podem se mostrar válidas para o saber popular que se forma na vida cotidiana. Para isso, a educação escolar deve desempenhar o papel social que lhe cabe, ou seja, ensinar, por meio dos conteúdos, o conhecimento científico, possibilitando que os alunos desenvolvam autonomia para compreender e transformar sua prática social.

5.2 SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE CONTEMPLAM A PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR-LETRANDO

Diferentes autores, embora tratando de aspectos diferentes com respeito à relação entre alfabetização e letramento, chamam a atenção para a importância de se alfabetizar-letrando.

Albuquerque (2008, p. 20), ao tratar de alfabetização e letramento, registra:

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e o escrever para apenas aprender a ler e a escrever.

A autora destaca também a necessidade de um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema. Sugere que nas turmas de alfabetização quando os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, os professores realizem atividades com palavras que envolvam, entre outras coisas:

- Uma reflexão sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, etc.
- a comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas iguais;
- a exploração de rimas e aliterações (palavras que possuem o mesmo som em distintas posições – inicial e final, por exemplo). (ALBUQUERQUE, 2008, p. 20).

Conforme a autora essas atividades de reflexão sobre as palavras podem estar inseridas na leitura e na produção de textos.

Albuquerque, Ferreira e Moraes (2008, p. 254) afirmam que as propostas que concebem a língua como enunciação, como discurso e não só como comunicação incluem no tratamento didático as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto no qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção. Levando à importância de se considerar a alfabetização um processo de apropriação (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do sistema de escrita alfabética e a necessidade de considerá-la também como prática de letramento ou imersão na cultura escrita.

Santos e Albuquerque (2007, p. 96-98) mostram alguns equívocos da compreensão do que vem a ser alfabetizar-letrando. Destacam que alguns docentes introduzem em suas salas de aula diferentes gêneros textuais, porém reproduzem na escola práticas de linguagem tais quais aparecem na sociedade, ignorando que a escola é um lugar específico de ensino-aprendizagem e acabam não realizando uma explicitação das condições de transferência de alguns textos para o cotidiano da sala de aula. O texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.

Outro equívoco destacado pelas autoras é o de utilizar a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, depois de escolhidas no texto lido, são divididas em sílabas para serem trabalhados os padrões silábicos. Outros docentes acreditam que o simples contato com diferentes textos garantirão aos alunos o domínio do sistema de escrita. Não oportunizam, portanto, atividades de reflexão sobre a palavra e nem sistematizam o ensino do sistema de escrita alfabético.

Conforme as mesmas autoras, garantir aos alunos a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é apenas trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade; nas palavras das autoras:

Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção. (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2008, p. 98).

Segundo Santos e Albuquerque (2008) é preciso que nos momentos de leitura e escrita seja oportunizado aos alunos compreender a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade. É necessário também que os alunos se apropriem da escrita alfabética. Assim, afirmam as autoras:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento da escrita alfabética. (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2008, p. 98).

O artigo de Santos e Albuquerque apresenta duas situações didáticas reais vividas em sala de aula. No primeiro exemplo, as autoras destacam alguns pontos da sequência desenvolvida pela professora:

Ela leu uma história atrativa para os alunos e, no momento da leitura, preocupou-se em mantê-los estimulados e interessados. Explorou algumas estratégias de leitura, como o conhecimento prévio dos alunos sobre o autor e o ilustrador, assim como sobre a temática da história. Após a leitura, ela retomou o texto oralmente com as crianças, para ver se elas o tinham compreendido. E, considerando o jogo de palavras que o autor do texto usou ao produzi-lo, ela desenvolveu uma série de atividades envolvendo a leitura e a escrita de palavras, no contexto em que essas foram produzidas na história. Assim, ela não precisou extrair do texto uma palavra-chave para, a partir dela, trabalhar as sílabas e os padrões silábicos. Ao contrário, ela explorou algumas palavras-chaves do texto, como as palavras LOBO e BOLO, refletindo sobre suas semelhanças e diferenças, e outras palavras presentes no texto. E, por fim, solicitou que todos os alunos escrevessem palavras correspondentes aos medos que tinham, invertendo as sílabas, o que possibilitou que os alunos refletissem sobre a composição das palavras, a presença de sílabas e letras nelas, a relação entre a pauta sonora e a escrita das sílabas, etc. (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2008, p. 104).

As autoras mostram com este exemplo baseado na obra: *Chapeuzinho amarelo*: ler e brincar com as palavras de Chico Buarque, que os livros de literatura devem estar presentes na escola e que podem ser lidos em uma atividade de leitura prazerosa, na qual pode se explorar não só a temática do livro, mas o jogo de linguagem presente neles, levando o aluno a tentar lê-los sozinho, a identificar algumas palavras e refletir sobre elas.

No segundo exemplo, dado pelas autoras, é apresentado o trabalho com o jornal na sala de aula para a turma do 2º ano do 1º ciclo de uma escola pública de

Recife. Neste trabalho com o jornal, a docente deu destaque para o gênero anúncio; foi apresentado um anúncio de carro. O mesmo foi lido pela professora que destacou para os alunos como este se estruturava e quais as informações que continha. O texto foi recortado em partes para que os alunos, em duplas, o montassem e colassem em seus cadernos. Os alunos foram solicitados a destacar informações contidas no anúncio como: modelo, ano, cor, acessórios, etc. As informações foram registradas no quadro pela professora que levou os alunos a perceberem como se escreviam as palavras, quantas sílabas tinham, etc. Houve destaque para o nome do carro – PARATI e os alunos procuraram encontrar outras palavras que começavam como PARATI, a professora refletiu com eles sobre o número de sílabas que as palavras tinham, qual a primeira e última sílaba, qual o número de letras, etc. Os alunos desenharam e escreveram, em seus cadernos, objetos que começavam com a sílaba PA, leram as palavras que escreveram e registraram no quadro. No dia seguinte elaboraram um anúncio de venda de um objeto trazido de casa.

Após a apresentação dos exemplos, as autoras concluem:

Percebemos nestes relatos o quanto é possível organizar o processo de ensino-aprendizagem da escrita tendo como princípios orientadores tanto a reflexão acerca dos usos sociais da leitura e da escrita, refletindo sobre as especificidades dos gêneros, quanto a reflexão da linguagem escrita, ou seja, do sistema de escrita alfabético. (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2008, p. 107).

As autoras destacam que as professoras dos dois exemplos apresentados entendem que:

[...] não basta apenas trazer textos para ser lidos na sala de aula ou fazer atividades de escrita de palavras com seus alunos. É preciso que as atividades que contemplem os usos sociais da leitura e da escrita e aquelas que se relacionam à apropriação do sistema de escrita caminhem juntos. Ou seja, é preciso alfabetizar letrando. (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2008, p. 109).

Outros autores têm produzido trabalhos interessantes que buscam orientar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para uma prática que garanta alfabetizar-letrando. Entre eles destaca-se Castanheira, Maciel e Martins (2008), organizadores da obra Alfabetização e letramento na sala de aula.

O primeiro texto da obra: Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática, de Francisca Izabel Pereira Maciel e Iara da Silva Lúcio (2008, p. 16) destaca:

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

As autoras têm como preocupação possibilitar aos professores uma reflexão sobre como garantir a alfabetização e o letramento. Assim, a partir de perguntas que comumente ouvem de professores, procuram destacar como realizar um trabalho na perspectiva da articulação das duas dimensões: alfabetizar e letrar. Ao tratarem, por exemplo, da aprendizagem das letras do alfabeto destacam:

[...] é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto, sim, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade. Não é raro encontrarmos pessoas que sabem ‘recitar’ perfeitamente todas as letras do alfabeto de forma correta, mas que não são capazes de preencher os dados numa agenda, localizar informações em catálogos telefônicos ou encontrar um verbete num dicionário, ações que demandam habilidades que ultrapassam a simples memorização da ordem alfabética. Para dar sentido à memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a criar a sua agenda pessoal de endereços, e-mails e telefones dos colegas e a fazer uso dos dicionários e do catálogo telefônico.

Vale mencionar que essas atividades também podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica, ao levar o aluno a perceber a relação dos fonemas com os grafemas que os representam, percepção que ocorre na consulta ao dicionário. (MACIEL e LUCIO, 2008, p. 19).

Outro exemplo interessante dado pelas autoras (2008, p. 20-21) é sobre o trabalho com padrões silábicos. Ressaltam que a simples memorização de sílabas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas. Destacam que essa atividade deve ser realizada de forma a promover a observação e a reflexão sobre regularidades e irregularidades ortográficas, características do português. Para que os alunos percebam que existem sílabas com padrões diferentes do padrão – consoante, vogal – sugerem o trabalho com os nomes dos alunos que poderá representar sílabas de padrões diversificados, registram (2008, p. 25): “Bruno, Clarissa, Flávio (sílabas CCV);

Bernardo, Carla, Marta (sílabas CVC); Alice, Isabel, Eduardo (Sílabas V em início de palavra).”

Exemplificam também como trabalhar com o gênero textual carta. As autoras afirmam:

O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é mais do que o simples domínio de uma tecnologia. (MACIEL e LUCIO, 2008, p. 31).

E complementam dizendo: “[...] o aprendizado da leitura e da escrita não pode estar desvinculado dos sentidos que construímos e dos usos que fazemos do ler e do escrever”. (MACIEL e LUCIO, 2008, p. 31)

As autoras concluem o texto dizendo:

Compreendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são mandadas. Assim, cabe ao professor realizar o trabalho de aquisição da tecnologia da escrita, somado à interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximem do uso real da escrita fora da escola. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever. (MACIEL e LUCIO, 2008, p. 32).

O texto de Ceres S. Ribas da Silva – O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento (2008), tal como das autoras anteriormente citadas, apresenta algumas possibilidades de organização das práticas de alfabetização e letramento. Há uma ênfase na importância do planejamento como a possibilidade do professor desenvolver um trabalho sistemático durante o processo. A autora registra:

Desenvolver um trabalho sistemático significa considerar, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; a previsão do ensino dos conhecimentos complexos para o aluno depois daqueles menos complexos; e a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos que serão ensinados. Espera-se que, orientado por esses aspectos, o trabalho docente produza resultados positivos e duráveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. (SILVA, 2008, p. 37).

Silva (2008, p. 42) destaca os procedimentos básicos para a organização do trabalho diário, são eles:

[...] 1. Definir quais são os conteúdos a serem ensinados e de que forma eles devem ser organizados por meio de atividades; 2. Definir as formas de realização das atividades pelos alunos; 3. Definir as relações entre professor e aluno para a organização do planejamento cotidiano.

A autora registra na página 43 um quadro síntese desses procedimentos:

<p>Procedimentos didáticos para a organização das atividades:</p> <p>1) QUANTO À ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Sequenciação e complexificação dos conteúdos. ii) Variação do repertório de atividades. iii) Articulação de capacidades linguísticas e de diferentes conteúdos. <p>2) QUANTO À TIPOLOGIA DAS ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Atividades abertas: promovem a reflexão e/ou exigem negociação de pontos de vista ou a solução de problemas para serem realizadas. ii) Atividades fechadas: são realizadas individualmente e com autonomia. iii) Atividades contextualizadas: são aquelas que se orientam pelos usos e funções sociais da escrita. iv) Atividades lúdicas: atividades que têm o caráter de jogos, brincadeiras e divertimento. <p>3) QUANTO ÀS FORMAS DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PELOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Formas diferenciadas: realização de atividades diferenciadas pelos alunos em um mesmo momento. ii) Formas coletivas: realização de uma atividade que envolve a participação de todos os alunos, de acordo com o patamar de aprendizagem em que cada um se encontra. <p>4) QUANTO AO TIPO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Decisões coletivas sobre o planejamento. ii) Avaliação e (re)definição das próximas tarefas.

É dada uma ênfase, pela autora (2008, p. 44), aos princípios que articulam as atividades e aos conteúdos a serem ensinados. Destaca que as atividades precisam estar de acordo com os conteúdos e metas definidas para o trabalho. Apresenta como conteúdos: a compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos e desenvolvimento da oralidade. A organização desses conteúdos deve estar apoiada nos princípios de sequenciação, da progressão de complexidade, da articulação de capacidades e conteúdos e da variação das atividades.

É importante destacar que a autora ao tratar da sequenciação e complexidade dos conteúdos exemplifica que no primeiro ano de escolarização é preciso enfatizar o eixo da aquisição do sistema de escrita. Lembra que esta ênfase deve estar articulada com capacidades linguísticas necessárias para que o aluno possa fazer uso da escrita da forma e se alfabetizar-letrando. Após tecer considerações sobre a sequenciação do trabalho, apresenta exemplos para orientar a elaboração de atividades para o ensino de diferentes conteúdos da língua escrita. Silva destaca uma importante abordagem de Martins (MARTINS, *et al.*, 2008, p. 44-45):

Leitura de textos: a seleção de textos para leitura, em uma classe em fase inicial de aprendizagem, pode ser guiada pela decisão de apresentar textos mais simples e curtos, num primeiro momento, e, à medida que os alunos forem avançando nas suas aquisições, pode-se propor a leitura de textos mais complexos e mais extensos.

Compreensão na leitura: pode-se iniciar com a exploração de textos com temas e linguagens mais próximos da realidade do aluno para aqueles com temas e linguagens mais distantes (no tempo, no espaço geográfico e cultural).

Estudo das letras do alfabeto: as atividades iniciais podem explorar apenas as letras de forma maiúscula, e, progressivamente, à medida que a criança for dominando o princípio alfabético, o professor pode introduzir atividades com a letra cursiva.

Desenvolvimento da consciência fonológica: as atividades iniciais podem explorar as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola, como rimas que aparecem em jogos e brincadeiras infantis, e depois o professor pode ampliar o trabalho para outras unidades desconhecidas e mais complexas, tais como reconhecer sílabas em meio de palavras e aliterações.

Explorar os espaços em branco entre as palavras: iniciar com a exploração de palavras em frases e avançar para textos.

Analisar estruturas silábicas: iniciar com atividades que explorem palavras pequenas e compostas por estruturas silábicas mais simples (consoante e vogal: por exemplo, pato, gato) e avançar com a análise de palavras com estruturas mais complexas (consoante-consoante e vogal: por exemplo, milho; e consoante-vogal-vogal: por exemplo, limão) e com número maior de sílabas (bicicleta, caminhão).

Embora esta citação apresente sugestões interessantes de atividades a serem trabalhadas no processo de alfabetização e letramento, discorda-se da afirmação de começar com sílabas simples formadas por consoante e vogal, pois não é o fato de ser uma consoante e vogal que vai existir uma relação direta entre letra e som, o que poderia ser considerado como simples. Há na língua portuguesa produções silábicas, formadas por uma consoante e vogal que não são “simples”, pois podem ter o mesmo som e ser representada por diferentes letras, como também, uma mesma sílaba que pode ter representações sonoras distintas, dependendo do seu posicionamento na palavra.

Ao longo do texto, Silva (2008) fundamenta e exemplifica a necessidade de variação e diversidade de atividades e a articulação de várias capacidades de diferentes conteúdos. Define também uma topologia para a organização de atividades sempre visando o desenvolvimento das capacidades da alfabetização e do letramento. Fala da especificidade dos conteúdos e da importância do planejamento cotidiano integrar e alterar três tipos de atividades: atividades abertas, atividades fechadas e atividades contextualizadas. Para cada uma delas há uma fundamentação e exemplos práticos a serem adotados em sala de aula. Destaca também a importância da presença de atividades lúdicas durante o processo, mostrando aos professores possibilidades de aliar prazer e divertimento nas rotinas de trabalho.

A proposta de Silva (2008) é um exemplo claro da possibilidade do desenvolvimento de ações pedagógicas contemplando a alfabetização e o letramento dando subsídios aos professores do que fazer e como fazer no processo.

O terceiro texto da obra, de autoria de Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maira Tomayno de Melo Dias e Luciana Prazeres da Silva, faz uma análise do processo de alfabetização e letramento com o uso do gênero textual – Agenda. Conforme as autoras, a articulação entre alfabetização e letramento pode ocorrer em sala de aula, desde que os professores estejam atentos às demandas envolvidas no processo de escrita, seja do ponto de vista da observação das características e funções do gênero explorado, seja do ponto de vista daquilo que é necessário saber para produzi-lo.

O artigo de Cafiero e Rocha (2008) aborda a avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Iniciam este quarto capítulo tratando de avaliação externa, mostrando que esta não pode identificar todas as habilidades que os alunos já possuem. Destacam que as observações de sala de aula e a avaliação contínua do professor são fundamentais. Mostram que muitas vezes as avaliações externas acabam responsabilizando o professor pelo fracasso, ignorando os diferentes fatores que podem intervir no desempenho dos alunos. Entre elas as condições socioeconômicas dos alunos, condições materiais e tipo de gestão da escola.

As autoras dão destaque especial sobre o valor da leitura feita pelo professor aos alunos. Mostram o que significa “ensinar a ler”; destacam-se alguns trechos:

Ensinar a ler é, entre outras ações, levar o aluno a relacionar o assunto do texto a conhecimentos prévios enciclopédicos e de suas experiências de vida, inclusive experiências de outras leituras. Ensinar a ler é mostrar as estratégias usadas pelo autor para distribuir as informações ao longo do texto, dando prioridade a algumas e colocando outras como *pano de fundo*. É discutir diferentes formas de estruturação dependendo do gênero que se lê, levantando as informações, mostrando as relações entre uma e outra, perguntando sobre as partes principais e as secundárias, sobre a tese e os argumentos, sobre a estruturação de cada gênero. Ensinar a ler é levar o aluno a perceber os implícitos e a linha de raciocínio que sustenta cada texto e a descobrir a ação do texto e sua finalidade. Ensinar a ler é comparar formas linguísticas, identificando as marcas que indicam a intencionalidade e os efeitos de sentido pretendidos, bem como o locutor e a variação linguística. Ensinar a ler é, antes de tudo, formar sujeitos leitores ativos, críticos que descubram a *importância do ato de ler*. (2008, p. 100-101).

Ao tratarem do escrever afirmam que ensinar a escrever passa por duas grandes ações essenciais:

1. A orientação de condições explícitas de produção: definição de objetivos: para que escrever; definição de leitores: para quem escrever; pela indicação de que gênero escrever: um bilhete, uma carta, um conto, uma notícia.
2. A orientação do processo de construção do texto: planejamento do texto: geração, seleção e organização das ideias; organização do texto no papel: estrutura do texto, recursos linguísticos adequados, pontuação, paragrafação; revisão do texto em função de suas condições de produção. (2008, p. 101).

O artigo de Paiva e Rodrigues (2008) aborda os desafios e possibilidades do letramento literário na sala de aula enfatizando o papel dos professores como formadores de leitores, os tempos da escola destinados ao trabalho com a literatura, as condições de acesso à produção literária e as políticas de literatura para as escolas.

Trata-se de uma obra interessante de como é possível articular teoria e prática subsidiando os docentes no processo de alfabetizar-letrando.

6 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A História da Educação brasileira, no que se refere ao processo de formação docente para a atuação como alfabetizador, pode ser dividida em três grandes momentos. O primeiro denominado momento tradicional, o segundo chamado período construtivista e o terceiro numa tentativa de superação dos dois momentos anteriores que aqui se denomina de momento de superação de propostas limitadas.

Antecedendo o momento tradicional, a leitura e a escrita eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a pouquíssimos e acontecia prioritariamente no ambiente doméstico quando pais alfabetizados transmitiam estes conhecimentos a seus filhos ou ainda os privilegiados economicamente contratavam profissionais para realizar a tarefa às novas gerações.

O processo era desprovido de fundamentos teóricos mais consistentes, se ensinava os rudimentos da leitura e da escrita baseando o trabalho, principalmente, num caminho no qual se apresentavam primeiramente as letras, depois a combinação destas em sílabas e posteriormente em palavras. As poucas escolas do Império (aulas régias) não fugiam da forma de ensino preconizadas no ambiente doméstico.

6.1 MOMENTO TRADICIONAL

O primeiro período de qualificação docente denominado de momento tradicional tinha como pressuposto básico a ideia de formação inicial e pouquíssima preocupação com a formação continuada.

A formação continuada e inicial se dava prioritariamente nos cursos de preparação para o magistério num momento em que esta formação ocorria nas chamadas escolas normais de nível médio e nas escolas normais regionais que equivalia ao antigo ginásio, hoje os últimos quatro anos do Ensino Fundamental. A missão desta escola era formar professores para atuarem no meio rural e foram iniciadas em 1950 e encerradas em 1971 com a transformação do Curso Normal por meio da promulgação da

Lei nº 5692/71 (ANTIPOFF, 1992, p. 37). A preparação para a atividade docente estava atrelada a determinadas disciplinas como: Didática, Fundamentos da Educação, Psicologia, além dos conhecimentos mais específicos como as metodologias das diferentes áreas do currículo da escola básica, como a Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa que tratava também do processo de alfabetização.

O trabalho de formação inicial para a futura atuação de alfabetizadores se fazia de forma que o aluno dos cursos de preparação para o magistério – as chamadas escolas normais e regionais – dominasse os diferentes métodos de alfabetização existentes de maneira que o futuro docente pudesse, posteriormente, adotar um dos métodos estudados durante o curso ou pudesse ser levado a construir o seu próprio encaminhamento metodológico.

A história da educação brasileira nos revela que a primeira escola normal do país foi criada na Província do Rio de Janeiro em 1835. Estas primeiras escolas normais reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do Método Lancaster também chamado de Ensino Mútuo.

O método Lancaster ou método de ensino mútuo foi idealizado pelo inglês Joseph Lancaster e é baseado na utilização de monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. O método é baseado no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça e a ociosidade. Buscava a disciplinarização mental e física dos alunos. O principal encargo dos monitores estava na tarefa de coordenar os alunos para que se corrigissem entre si. A ideia básica era de que um único mestre instrísse, com a ajuda de monitores, até mil alunos, e que cada aluno, em até oito meses, pudesse aprender a ler, escrever e contar. Os monitores seriam os alunos mais avançados que instruídos diretamente pelos mestres ensinariam a outros educandos.

Até o período da Proclamação da República a ênfase da alfabetização estava centrada nos chamados métodos sintéticos e estes eram objeto de estudo nos cursos que preparavam docentes para atuar nos primeiros anos de escolaridade.

A partir da Proclamação da República até o final da década de 1920 as escolas normais tratavam da preparação do professor, em particular na função de ensinar a ler e escrever nos fundamentos do método analítico para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Mortatti (2008, p. 467-476) da década de 1920 a 1970 ainda permanece a hegemonia dos métodos tradicionais de alfabetização com as suas

diferentes propostas e toma corpo a postulação da necessidade do conhecimento do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita - ênfase no teste ABC de Lourenço Filho que veio articulado com os pressupostos da concepção pedagógica do Movimento da Escola Nova e estes eram os conteúdos priorizados na formação dos futuros professores.

Segundo Kato (1999, p. 5), nos congressos e seminários do início da década de 1980 se percebia:

[...] uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por métodos de alfabetização, preocupação essa causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e escrever.

No entanto afirma a referida autora que para a grande maioria dos professores “método” era definido meramente como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno. Porém Kato destaca que qualquer método para apresentar resultados satisfatórios deve ter em seus pressupostos hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto e o alfabetizador precisa ter plena consciência dessas hipóteses. Ainda na visão de Kato para muitos docentes o “método” está ligado à unidade linguística com que se trabalha, por exemplo: silábico versus fonêmico. Desconhecem que as duas formas propõem um mesmo tipo de operação mental por parte do aprendiz: a análise ou a síntese, muitas vezes até desconhecem se o método com que trabalham é sintético ou analítico.

A mesma autora também enfatiza que nos métodos tradicionais há excessiva preocupação com a escrita e pouca ênfase no desenvolvimento da leitura. Está subjacente a esta prática a ideia de que à produção segue-se automaticamente a recepção, ou seja, acredita-se que se o professor ensinar o aluno a escrever ele aprenderá automaticamente a ler.

Kato (1999, p. 8) destaca que as operações de análise e síntese devem estar complementarmente presentes nas atividades de leitura e escrita. A autora coloca uma questão: será necessário para a leitura a discriminação visual precisa e um processamento analítico no nível de unidades menores que a palavra? E ela mesma responde que na medida em que o aprendiz desenvolve sua capacidade de se apoiar em estruturas cada vez maiores, esse tipo de operações será cada vez

menos apoiado em unidades grafêmicas e silábicas e cada vez mais em fatias informacionais significativas. O leitor experiente lê sem tentar decifrar cada grafema. As metodologias tradicionais são vistas como um processo meramente receptivo, ignorando que as crianças no início do aprendizado já fazem uso de estratégias de inferência. Essas metodologias conservadoras trabalham por etapas e não criam situações de desafio para o aprendiz.

Para Kato (1999, p. 9) só tem sentido discutir métodos de alfabetização compreendendo as concepções das crianças sobre a escrita. Kato se aproxima das ideias de Ferreiro e diz que o caminho percorrido pela humanidade em sua história até descobrir a escrita reflete-se nas concepções da criança ao adquirir a escrita.

A mesma autora (1999, p. 18-19) destaca as hipóteses sobre aprendizagem subjacentes aos métodos de alfabetização:

- 1 – O método global puro supõe que a apreensão do estímulo visual se dê de forma ideográfica, sem análise das partes que a compõem.
- 2 – O global analítico – silábico supõe que a concepção da criança sobre a palavra escrita é que os estímulos são decomponíveis em unidades menores, silábicas, ou que é possível introduzir a ela tal noção.
- 3 – O global analítico-fonêmico pressupõe ser essa decomposição possível de ser feita a nível fonêmico-grafêmico.
- 4 – O silábico-sintético supõe que a criança seja capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba, e a partir de sua representação grafêmica chegar a unidades significativas como a palavra e a frase.
- 5 – O fônico-sintético supõe que a criança seja capaz de captar unidades sonoras físicas, menores que a sílaba – o fone – para, a partir de sua representação grafêmica, chegar às unidades significativas.

Conforme Kato o método global analítico simula melhor aquilo que ocorre naturalmente quando a criança se defronta com o universo visual que a cerca. A criança é capaz de perceber a sílaba de uma palavra significativa e os elementos que compõem a sílaba e poderá descobrir que essas unidades combinadas podem levar a entidades significativas.

A autora (1999, p. 19-20), conclui dizendo que muito do insucesso escolar poderia ser evitado se:

[...] em lugar da obsessão pelo ‘método’, a escola procurasse ser um verdadeiro laboratório de observação do que ocorre no processo de aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo. O treinamento do professor não consistiria em meramente lhe suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, isto é, verdadeiras ‘receitas’, mas, sobretudo em torná-lo consciente da natureza do objeto que vai ensinar e

capaz de observar o processo de sua aprendizagem, nele intervindo de maneira a melhor ajudar os seus alunos.

Os métodos tradicionais estão atrelados a uma pedagogia centrada no professor e na transmissão do conhecimento. Conforme Becker (1993, p. 12-58 e 107) esta concepção está apoiada na visão associacionista de psicologia, no behaviorismo e no behaviorismo de Watson e Skinner e sua fundamentação epistemológica é dada pelo empirismo. Nessa perspectiva parte-se do princípio que o conhecimento se dá por força dos sentidos, a aprendizagem é vista como aquisição de algo externo ao sujeito. A mente acumula informações que vindas de fora são dadas por estímulos captados pelos sentidos, o conhecimento é entendido como acumulação ou soma de informações.

A aula expositiva é a expressão do empirismo. O professor acredita que basta expor bem (clareza lógica com imagens sensoriais, visuais e auditivas precisas) a matéria para garantir o aprendizado. A matéria, através do professor, deve penetrar nos sentidos (visão e audição) do aluno. Há uma concepção de conhecimento como produto acabado que deve ser apenas reproduzido. Está presente nessa concepção o enunciado por Thorndike como lei do exercício, a partir da qual o sujeito da aprendizagem deve repetir o que foi exposto para que a matéria seja decalcada na mente.

A visão empirista muitas vezes está associada com as implicações apriorísticas (as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária = inata ou maturacional), a visão de maturidade, por conseguinte, constitui o polo do desenvolvimento cognitivo. O professor que assume esta concepção acredita no poder de seu ensino para produzir aprendizagem e se esta não ocorre o problema ou a culpa é do aluno.

6.2 PERÍODO CONSTRUTIVISTA

A partir da década de 1980 tem-se a hegemonia da perspectiva construtivista. Assim nos cursos de formação para o magistério, a fundamentação teórica está bastante centrada na psicologia.

Portanto, o segundo momento de formação docente para a atuação como alfabetizadores é denominado de período construtivista. Este período é marcado pela abordagem da teoria de Emília Ferreiro e colaboradores (ideias já explicitadas no capítulo III) e pelas didáticas de alfabetização para cada nível de conceptualização da escrita (também já abordadas no terceiro capítulo).

Entre as propostas de formação docente deste momento construtivista destaca-se o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) coordenado pelo MEC (Ministério de Educação) que foi idealizado no ano 2000 e lançado pelo MEC em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O MEC coordenou este trabalho durante dois anos, mas o programa continuou através das iniciativas das Secretarias Municipais de Educação e Governos Estaduais. A ideia central do Programa era de suprir as necessidades teóricas e práticas dos docentes da rede pública e redefinir-lhes um novo papel, referente às novas concepções do período sobre o processo de aprendizagem da língua escrita.

O Programa tinha como objetivos:

- 1- Orientar os professores contribuindo em sua prática.
- 2- Inovar as situações de ensino e aprendizagem.
- 3- Fundamentar suas ações em sala de aula heterogênea.
- 4- Conscientizar os professores das necessidades da reflexão e do trabalho coletivo.

O material do curso foi constituído de vídeos e apostilas. As apostilas eram entregues aos professores e compostas por

- 1- Documento de apresentação do programa
- 2- Guia de orientações metodológicas gerais
- 3- Guia do formador
- 4- Coletânea de textos
- 5- Fichário/caderno de registros
- 6- Catálogo de resenhas
- 7- Manual de orientação para uso do acervo (os itens 2 e 3 eram entregues somente para os formadores). Os 30 vídeos exibidos nos cursos estavam organizados em 11 para o módulo 1, 9 para o segundo, 9 para o terceiro e um vídeo formador.

A preparação dos formadores, geralmente coordenadores pedagógicos dos municípios e estados, era oferecida pelo MEC. Após o ano 2002 cabia aos municípios e estados que queriam adotar o programa orientar e preparar seus formadores e a estes cabia a capacitação dos professores.

A opção pela análise deste programa se fez pela sua abrangência em todo território nacional tendo atingido uma parcela bastante expressiva do professorado que atua nos primeiros anos de ensino fundamental.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso organizado em três módulos que são compostos por unidades. A quantidade de unidades varia em cada módulo. O Módulo I trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização. O principal objetivo deste módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e funcionamento da escrita.

Esta afirmação demonstra que a criança, segundo a perspectiva Construtivista, se apropria da língua escrita de forma construtiva e este processo se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e funcionamento da escrita.

O PROFA foi concebido e desenvolvido ao longo do ano 2000 bem como o Módulo I. Em 2001, enquanto começava a implementação do Módulo I, estavam sendo produzidos os demais materiais (Módulos II e 3), sendo concluídos em setembro desse mesmo ano. O curso totaliza 180 horas em 45 semanas, sendo cada módulo de 60 horas, distribuídas em 15 semanas. Em todos os módulos estava previsto que 45 horas (75% do tempo) deveria ser destinado para o trabalho coletivo no Grupo de Formação e as 15 horas restantes (25%) se destinavam ao trabalho pessoal. Este Programa teve uma experiência de implementação supervisionada em duas escolas: uma em Salvador (Escola Municipal Barbosa Romeo) e outra em São Paulo (Escola Estadual Dario de Queiróz).

A pedagogia centrada no aluno na visão de Becker (1993, p.10) é um modelo em oposição à perspectiva centrada no professor e tão problemática quanto a primeira. Parte do pressuposto que o aluno tem domínio do conhecimento, capacidade de abstração, informações suficientes que lhe possibilitem “construir” o conhecimento e uma pretensa autossuficiência de instrumentos de acesso ao saber. O princípio básico está na experiência de vida, na capacidade de construir

conhecimento que a sala de aula tem por função ativar. Nesta perspectiva estão também as interpretações limitadas dos estudos de Ferreiro e colaboradores.

No módulo II são discutidas situações didáticas da alfabetização e o módulo III tem como foco as situações didáticas.

6.2.1 Guia do formador – Módulo I

A estrutura do Guia do formador – Módulo I é composta de três partes, sendo a parte I – intitulada orientações para o uso do Guia do formador, a parte II é composta pelas 11 unidades do curso e a parte III registra alguns apontamentos sobre alfabetização. As diferentes unidades registram os objetivos, os conteúdos e um quadro síntese de atividades propostas especificando cada uma delas e o tempo previsto para cada etapa ser trabalhada. O quadro abaixo é a cópia deste quadro síntese do Módulo I, p. 32.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Apresentação dos participantes	30 min
2. Apresentação do programa <i>Mudanças em Curso</i> (Parte 1) e esclarecimentos de dúvidas sobre o curso	30 min
3. Apresentação das expectativas de aprendizagem	20 min
4. Apresentação da proposta de uso do Caderno de Registro e discussão sobre a sua importância	30 min
5. Discussão do contrato didático do grupo	30 min
6. Explicação da etapa de Trabalho Pessoal e da sua função no curso e apresentação da tarefa para o próximo Encontro, motivada pela Parte 2 do programa <i>Mudanças em Curso</i>	40 min

A apresentação do documento destaca que apesar de todas as medidas já historicamente utilizadas, o Brasil apresenta um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Destaca também que progressivamente consolidou-se uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que é aceita como algo natural. O nosso País já conviveu com mais da metade das crianças que ingressam nos primeiros anos do Ensino Fundamental sem condições

efetivas de domínio da alfabetização. E ainda, conforme o documento, entre as principais causas desta situação destacam-se: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referência de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos, situações didáticas e materiais adequados. Segundo o texto de apresentação o Programa é uma iniciativa do MEC, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

A indagação é se de fato a socialização dos pressupostos teóricos que sustentam esse “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” colabora para que a atuação dos profissionais que trabalham nos anos iniciais com leitura e escrita seja, de fato, de melhor qualidade. E em que medida, nesse período (1999-2002), houve políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

No primeiro texto do documento do Módulo I – intitulado “Carta aos Formadores” fica explícito que o corpo teórico que irá sustentar a formação dos professores é o da perspectiva denominada “Construtivista”. Encontramos na página 3 do referido documento a afirmação de que “... o formador pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista [...]”.

Já nas primeiras páginas de Fundamentação do trabalho didático do professor (Módulo I, p. 10-11), aparece: “[...] Respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem [...]. Acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressarem seus conhecimentos [...]”.

Parece que estas duas situações retratam fielmente um dos pressupostos do Construtivismo, ou seja, respeitar o ritmo de cada aluno e acolher as diferentes hipóteses sobre escrita. A segunda citação expressa claramente a perspectiva de que a aquisição da língua escrita passa por um processo de construção individual dos alunos e que cabe ao professor “acolher” essas tentativas de escrita.

Os módulos tratam de assuntos específicos, mas que têm relação entre si. Cada módulo aponta um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelo professor denominadas “Expectativas de Aprendizagem”. Os módulos são

acompanhados por um conjunto de programas de vídeo de situações reais de leitura e escrita em escolas públicas. O objetivo de tais fitas de vídeo é o de levar o professor a melhor entender como os alunos aprendem a ler e a escrever.

O trabalho todo de filmagem das situações de classe partiu de orientações prévias aos professores onde o modelo metodológico adotado é o da resolução dos problemas. Acredita-se que cabe aqui destacar um aspecto que se considera problemático, ou seja, a aquisição do código escrito pelos alunos deverá acontecer num trabalho em que:

[...] os alunos buscam soluções e as discutem com os parceiros... Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem, e em interação com novos desafios. (Módulo I, p. 13).

Na primeira parte da citação mais uma vez fica evidente que o processo é o de construção individual e discussão coletiva entre os alunos, a figura do professor não é ressaltada. Na segunda parte da mesma citação há uma ênfase na ideia de que os alunos devem “produzir conhecimentos”. Como destaca Klein:

[...] nas concepções atuais, firmam-se posições que acentuam o papel do aluno, afirmando-o como sujeito do processo, na medida em que lhe outorgam a função de construir seu próprio “conhecimento” [...] Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento é uma produção social e, portanto, envolve uma ampla teia de sujeitos e relações e resulta de uma complexa base de conhecimentos já elaborados, parece evidente a dificuldade de o aluno, individualmente, como fruto de sua própria subjetividade, “produzir seu próprio conhecimento” [...]. A prática pedagógica constitui uma relação entre dois sujeitos, com características específicas. Os sujeitos são, é óbvio, o professor e o aluno, e a relação que se estabelece entre eles é de ensino-aprendizagem... a função do ensino fundamental: é um nível de escolarização que objetiva proporcionar do domínio básico dos conhecimentos científicos já produzidos na sociedade [...]. (KLEIN, 2001, p. 4 a 8).

Outro aspecto reafirmado no Módulo I (p. 14) diz respeito ao atendimento dos diferentes ritmos dos alunos: “[...] atendimento dos alunos com ritmos diferenciados de produção na classe e ritmos diferenciados de aprendizagem [...].”

Quando o professor tem no texto o seu objeto de trabalho ele possibilitará aos alunos desenvolverem-se tendo um referencial como perspectiva. Logicamente nem todos se apropriarão no mesmo tempo e com a mesma profundidade, mas não haverá necessidade de o professor desenvolver diferentes conteúdos para atingir a etapa em que cada aluno se encontra. Partindo do texto enquanto objeto linguístico e social existirão alunos que serão capazes de lê-lo e interpretá-lo totalmente, outros identificarão algumas palavras do texto, outros ainda apenas algumas sílabas ou

letras. Mas a relação de ensino não se dará de forma etapista caminhando lentamente letra por letra, ou sílaba por sílaba, ou palavra por palavra, para cada aluno individualmente.

A forma como o programa foi implantado é problemática, pois segundo o próprio documento há limites severos entre os professores alfabetizadores e apenas entregar a coletânea de módulos para que um destes professores tutores desencadeie o processo de formação de seus colegas atuando como responsáveis por toda a orientação, acompanhamento e avaliação da sistemática de formação continuada pode representar limites no processo de qualificação docente. Percebe-se até uma postura ingênua no texto quando aborda a questão da formação do professor, conforme o documento:

[...] todo o profissional tem direito de conhecer a história da sua profissão e das ideias que influenciaram o trabalho que nela se realiza. Isso poderá ajudá-lo a compreender melhor o que ele próprio faz. Esse conhecimento aliado a consciência do próprio processo de formação, pode contribuir, e muito, para um trabalho mais reflexivo, mais autônomo e esta é uma das condições para o exercício responsável da profissão. (Módulo I, p. 14).

O fato do profissional da educação conhecer a história de sua profissão e as ideias presentes no seu trabalho podem ajudá-lo a compreender melhor o que faz, mas este conhecimento não garante uma nova forma de atuação mais consequente e consistente. A consciência de sua formação não lhe possibilitará agir diferentemente, ter consciência dos limites de sua formação é apenas um primeiro passo. Acreditamos que para um exercício responsável da atuação do alfabetizador, este necessita de condições de formação que superem as ditas propostas tradicionais e as travestidas de novas, mas que de fato não contribuem para um salto qualitativo do processo de ensino e aprendizado. O professor necessita competência teórica e esta exige não apenas meros instrutores de manuais elaborados com pressupostos questionáveis sobre o processo. Se faz necessário também uma formação política para efetivar esse compromisso na sua atuação pedagógica. Não se pode menosprezar também nesse processo a necessidade da competência técnica, de salários dignos, de carreira do magistério, de condições concretas para qualificação permanente, de recursos bibliográficos, de materiais didáticos, de carga horária de trabalho que permita planejamento, avaliação, estudos, reflexões, etc. Não se pode concordar que a simples consciência de sua

formação (muitas vezes precária) lhe possibilite um trabalho reflexivo e autônomo como está registrado no texto acima.

O documento ao tratar da concepção de formação de professores destaca que a organização e o tratamento dado aos conteúdos estão focados principalmente na resolução de situações problema e na reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre a prática pedagógica de alfabetização.

Assim está registrado:

Entende-se aqui que o problema é qualquer questão – de natureza teórica e/ou prática – para qual não se tem de imediato, uma resposta satisfatória e que, portanto, demanda uma busca, por sua vez, exigirá interpretação do desafio do contexto em que emerge planejamento de uma ou mais soluções possíveis, execução de soluções planejadas e avaliação do resultado obtido. Nesse processo, a resolução de problemas envolve invenção, criatividade, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações etc. Em outras palavras, a resolução de problemas implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: analisar a sua natureza, levantar hipóteses, transferir conhecimentos e ajustar estratégias utilizadas em outras situações que sejam pertinentes ao problema em questão, escolher o melhor encaminhamento entre vários possíveis – e é exatamente o exercício dessas ações complexas que promove tanto a construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda a possibilidade de mobilizar a ambos (conceitos e capacidades), quando necessário ou desejável. Vista dessa forma, a resolução de um problema proporciona para o sujeito uma relação de criação com a solução encontrada. É fundamental que os singulares, com que é possível aprender não somente a problematizar situações reais, mas também as teorias que estudam (Módulo I, p. 18).

Pode-se depreender desta citação que a metodologia de formação dos alfabetizadores está centrada na resolução de problemas que exige uma busca de solução e esta por sua vez depende de invenção e criatividade que promoverão a construção de conceitos e o desenvolvimento de capacidades. A negação de uma relação de ensino para a formação de alfabetizadores fica também expressa nesta outra citação:

A opção metodológica adotada nesse Curso – e expressa em cada uma das Unidades – em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma sequência de ensinamentos a serem transmitidos em aulas expositivas [...]. (Módulo I, p. 18).

A ideia de que qualquer conhecimento é “construído” está presente não apenas na concepção de como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também em qualquer relação de aprendizado, secundarizando o papel da transmissão de conhecimentos. Parece haver uma oposição extrema à postura de transmissão mecânica de conhecimentos e se acaba por negar todas as formas

de transmissão. No entanto, não se pode negar que uma das características do ser humano é a capacidade de transmissão de conhecimentos às novas gerações. Esta transmissão não é mecânica nem apropriada de forma passiva pelo aprendiz, mas tampouco trata-se de negar a transmissão e substituí-la por um processo de busca de soluções para o enfrentamento dos problemas com base na invenção e na criatividade. Algumas noções de fonética, por exemplo, são fundamentais na formação do professor alfabetizador e é inegável a necessidade do docente dominar, por exemplo, que do ponto de vista gráfico só existem cinco vogais, mas que do ponto de vista fonético temos doze sons diferentes entre as vogais – este conhecimento precisa ser transmitido por um formador e não esperar que o professor descubra por si mesmo. A descoberta pelo professor com certeza aconteceria por se tratar de um ser humano e, portanto inteligente, mas provavelmente o tempo para a apropriação desse conteúdo seria infinitamente mais longo do que de uma postura de alguém que aprende a partir de uma relação de ensino. É importante frisar que não se está defendendo a participação em aulas expositivas como a única forma de aquisição de conhecimentos. Parte-se do pressuposto de que a exposição de um conteúdo por alguém que de fato domina e a complementação deste processo através de pesquisas, discussões, reflexões e debates garantirá um nível satisfatório de domínio.

Cabe destacar que esse mesmo documento, que num momento, reduz o processo de aprendizagem a uma concepção de construção e de negação da transmissão, em outro trecho entra em contradição ao referir-se aos conteúdos conceituais e afirmar que estes referem-se à abordagem de conceitos, fatos e princípios e que sua aprendizagem envolve aquisição de informações. Afinal qual a concepção de ensino e de aprendizado adotada?

Na parte III do Módulo I, denominada Apontamentos, estão registrados os dez principais conteúdos abordados no curso. É importante destacar que no item 5 destes conteúdos está assim registrado: “5 – Didática da Alfabetização: necessidade de deslocar o olhar de ‘como se ensina’ para ‘como se aprende’”. (Módulo I, p. 124).

Este título é bastante significativo, pois demonstra que a abordagem deste Programa de Formação de Alfabetizadores privilegia a discussão sobre como o aluno aprende secundarizando como se ensina e destacar um dos elementos em detrimento do outro é no mínimo equivocado. É fundamental apontar como deve se dar o desenvolvimento da tarefa pedagógica para garantir o aprendizado. A ênfase

em um dos elementos dentro de apenas uma perspectiva teórica, que neste Programa é a Psicogênese da Língua Escrita defendida por Emilia Ferreiro, é uma evidência de um limite.

A maior parte dos textos que compõem a parte III do Módulo I chamada Apontamentos é de registro de diferentes tentativas de escrita espontânea de crianças para levar os professores a identificarem níveis de produção gráfica segundo a nomenclatura utilizada pela pesquisadora Emilia Ferreiro. Em outras palavras, são hipóteses sobre a escrita para que o professor possa detectar o que seja uma criança de nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

6.2.2 Guia do formador - Módulo II

O volume dois, denominado Guia do Formador – Módulo II – é composto de três partes. A parte I é intitulada Orientações para o uso do Guia do Formador, a Parte II é composta por Unidades do Curso e a terceira parte tem alguns textos de subsídios teóricos e é chamada de apontamentos.

O Módulo II trata de conteúdos que se relacionam especialmente com as propostas didáticas de alfabetização. A ênfase destas propostas é a chamada concepção Construtivista. A parte I e II deste volume tem a mesma estrutura do Guia do Formador volume 1, ou seja, tal como já foi registrado anteriormente trata-se dos objetivos, conteúdos, quadro síntese das atividades propostas e descrição de cada uma das orientações que o Formador deverá seguir no transcorrer do Curso proposto. Na parte III chamada Apontamentos estão alguns textos teóricos que formam as nove Unidades que compõem esta etapa do Curso.

A Unidade 1 trata das diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico. A Unidade 2 é composta por um texto de Antoni Zabala sobre: “As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos”. Nesse texto mais uma vez ficam expressos os pressupostos teóricos Construtivistas, inclusive está registrado que os conceitos expostos procedem dos respectivos capítulos do livro de César Coll (1993), *El constructivismo en el aula*. A ênfase deste artigo está na ideia de como o professor deve levar seus alunos a aprender a

aprender. Em diferentes momentos aparecem afirmações como a citada abaixo sobre o papel do professor:

Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que passam a se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que possa aprender por si mesmo. (ZABALA, 2001, In: PROFA, vol. 2, p. 119).

Ainda dentro desta Unidade 2 está o anexo 3 que trata dos Subsídios para encaminhamento da atividade – planejando agrupamentos produtivos. Este texto trata de como trabalhar com alunos com diferentes hipóteses sobre a escrita, ou seja, alunos pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos. Há a proposta de grupos heterogêneos e atividades diferenciadas para cada grupo; finalizando com uma atividade coletiva a partir da qual cada aluno participa de acordo com o seu nível de conceptualização da escrita. Neste anexo 3 da Unidade 2 está claro que conforme a perspectiva adotada por este Programa é fundamental conhecer o nível de conceitualização da escrita pelos alunos, ou seja, quais são os pré-silábicos, os silábicos, os silábico-alfabéticos e os alfabéticos e como desenvolver atividades “respeitando o nível de cada grupo”.

Fica evidente que a orientação ao professor é a de possibilitar que ele conheça os diferentes níveis propostos por Emilia Ferreiro, atendendo esses estágios com atividades diferenciadas, sugeridas pelo docente, a partir das quais cada aluno desempenhe suas tarefas de acordo com o seu conhecimento sobre a escrita. É importante ressaltar que não aparece nenhuma sugestão de como fazer o aluno passar de um nível mais elementar para um nível mais avançado.

A unidade dá orientações para o uso do programa – O próprio nome e os nomes próprios. Cabe ressaltar que só aqui aparece uma proposta de atividade de alfabetização e embora se concorde que a escrita dos nomes dos alunos é fundamental no início e no decorrer do processo de alfabetização, nesta Unidade estão propostas diferentes atividades a serem desenvolvidas com os nomes próprios, mas não se explicita o que é o “nome” linguisticamente falando, ou seja, que é um texto e porque o texto deve ser o eixo norteador de todo o processo de alfabetização. Pode-se afirmar que o professor, com estas orientações do Programa, pode desenvolver atividades com textos, mas não recebe os pressupostos teóricos

necessários que o levem a entender porque trabalhar com textos e não apenas com palavras soltas, sílabas ou letras desvinculadas de um contexto significativo.

A unidade 4 denominada: “listas e mais listas”, oferece ao professor referências práticas de como se pode trabalhar com listas nas classes de alfabetização. Existe aqui o aspecto positivo que mostra exemplos de temas que o professor pode utilizar em sala de aula para a elaboração de listas, como:

- brincadeiras preferidas
 - alunos que utilizam o transporte escolar
 - atividades que serão realizadas no dia
 - animais do zoológico
 - programas de tevê preferidos
 - contos preferidos
 - histórias que serão lidas na semana
 - livros emprestados
 - produtos que vão comprar num supermercado
 - materiais necessários para fabricar um determinado brinquedo [...].
- (Módulo II, p. 135).

A mesma crítica que se fez na Unidade 3 cabe também aqui: apresenta-se ao professor sugestões de atividades, mas não se explicitam os pressupostos teóricos que as sustentam. E nesta Unidade 4 se encontra mais uma vez a mesma concepção de ensino:

Discutir que a própria situação de escrita em parceria carrega em si um problema para os alunos que ainda não sabem escrever: quantas letras colocar, quais letras colocar, e principalmente, por que meu amigo optou por uma letra ou outra, por que escreve de um jeito diferente do meu? Na cena analisada, Daniele prefere a letra R para escrever o pedaço RA (de “enterrado”). Augusto prefere a letra A, a professora intervém e propõe que os dois resolvam este impasse. É, portanto arriscando-se a escrever, buscando soluções para os problemas, confrontando ideias e tomando decisões que os aprendizes têm a oportunidade de construir e reconstruir progressivamente suas ideias. (Módulo II, p. 136).

A situação apresentada em vídeo e registrada na Unidade 4 é exemplar para revelar, mais uma vez, que nesta proposta o professor deve criar situações para que os alunos “descubram” como se escreve, neste exemplo a palavra “enterrado”. Fica evidente, na citação acima, que o professor apenas observa a discussão dos alunos esperando que os alunos cheguem à conclusão do registro correto de tal palavra. O que, de fato, os alunos precisam é de um professor que lhes mostre neste caso da palavra “enterrado” como se registra graficamente e porque se registra desta maneira, inclusive levando os alunos ao domínio de outras situações gráficas semelhantes. Segundo Faraco (2012, p. 22):

A unidade sonora / R/ pode ter duas situações: a) o dígrafo RR, quando a unidade sonora estiver entre vogais (V-V), exemplo: carro, terra; b) a letra r, nos demais casos, isto é: início de palavra (rato, roupa); final de sílaba (marco); fim da palavra (cantar); precedida de vogal nasal (na escrita V + n = honra, tenro); precedido de consoante (desrespeito); precedido de semivogal (na escrita l = melro). A letra r pode representar a unidade sonora /r/ (erre fraco). Observar, porém, que /r/ só ocorre em dois valores da letra r (ora representa /R/, ora /r/) é perfeitamente previsível. O único contexto em que /R/ e /r/ podem ambos ocorrer é entre vogais (V-V), caso em que o sistema gráfico usa o dígrafo RR para /R/ e a letra r para /r/.

Defende-se a postura de um professor que ensina e que desta forma possibilita, de fato, que os alunos dominem o código gráfico da Língua Portuguesa.

Nesta mesma Unidade está registrado:

[...] a expectativa do professor... é que os alunos cheguem a uma escrita convencional. Porém, esse não deve ser o centro de suas atenções na etapa inicial do processo de alfabetização. Os alunos mesmo não chegando à escrita correta, isso não diminui a riqueza de reflexões que fazem sobre o sistema de escrita. (Módulo II, p. 137).

Segundo a concepção do Programa o válido é a busca do aluno, a chamada reflexão sobre a escrita, não devendo o professor mostrar como se dá a escrita convencional e sim esperar que o aluno descubra.

A unidade 5 do Módulo II justifica o trabalho pedagógico com textos que se sabe de cor como poesias, canções, parlendas, etc. É uma proposta interessante de trabalho pedagógico na alfabetização, mas neste Programa é utilizada apenas como possibilidade de os alunos “refletirem” sobre a escrita, pois, conforme os objetivos desta atividade:

- escolher quantas e quais letras serão utilizadas
- refletir sobre diferentes opções (causadas pelo trabalho em parceria) sobre quantas e quais letras utilizar
- ler para os outros justificando para si e para os outros qual parte já está escrita. (Módulo II, p. 140).

Em nenhum momento aparecem considerações sobre as intervenções pedagógicas que o professor deve realizar diante das “tentativas de escrita” dos alunos.

A Unidade 6 aborda, os conteúdos:

- Conscientização da capacidade dos alunos na produção de textos
- Situações de leitura para a formação de leitoras e escritores competentes
- A leitura diária na rotina
- Atividades de reescrita e reconto
- A importância do conto para a produção de narrativas
- Produção de linguagem escrita antes da alfabetização

- Produção de textos nos diferentes gêneros. (Módulo II, p. 145-146).

As Unidades 7, 8 e 9 tratam do trabalho de revisão de textos em seus aspectos fonológicos, ortográficos, semântico, sintático e pragmático. Portanto percebe-se um salto nos conteúdos, ou seja, de uma postura de não intervenção chega-se, sem explicar como, a um aluno já alfabetizado e daí enfatiza-se conteúdos relacionados à coerência e coesão textual. Não se explicitam os conteúdos básicos de um processo de alfabetização - a sua dimensão significativa e gráfica - e já parte para um trabalho de reestruturação de textos pelos alunos como se estes num passe de mágica já estivessem todos alfabetizados.

A Unidade 9 é interessante, pois resgata como atividades consideradas “tradicionais” podem ser desenvolvidas de forma significativa como, por exemplo: cópias, ditados e leitura oral, sugerindo cópia de piada na sala de aula para ser lida em casa, cópia de adivinhas para formar uma coletânea, ditado de uma lista de brincadeiras, ditado de uma fábula para os alunos, ler para comunicar algo a quem não tem o texto disponível, ou não sabe ler, etc.

6.2.3 Guia do formador – Módulo III

O volume relativo ao Módulo III do Guia do Formador inicia retomando a importância do processo de formação de professores e para os formadores de professores, reafirmando que o MEC fez certas exigências às instituições interessadas em realizar o PROFA e, na maior parte dos casos, essas exigências estão relacionadas às condições de trabalho dos formadores:

A liberação de no mínimo vinte horas da jornada semanal de trabalho, o acesso à internet e ao material bibliográfico de aprofundamento, bem como a garantia da participação nos encontros de formação com os representantes da Rede Nacional de Formadores [...] (Módulo III, p. 6).

Segundo o registrado, dessa forma, durante um ano, além do tempo destinado à coordenação do grupo de professores, os formadores dispõem de mais de 800 horas para estudo, planejamento, elaboração de relatórios, e outras atividades. Considera-se esta exigência válida e necessária para garantir as condições de trabalho para os formadores. A grande questão que se coloca é em

que medida uma formação baseada numa interpretação limitada dos pressupostos teóricos Construtivistas, já destacados na análise dos dois volumes anteriores, contribuirá para um salto qualitativo na compreensão e prática do que seja alfabetizar.

O Módulo III conserva as características estruturais dos Módulos anteriores (I e II): é composto de nove unidades, que se desdobram em quatorze encontros. A organização de cada uma das unidades é igual à dos Módulos I e II, constando os itens: tempo previsto, objetivos, conteúdos, atividades de formação e trabalho pessoal. O Módulo III aborda os seguintes temas:

Unidade Especial: Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2
 Unidade 1: Avaliando: a quantas andamos
 Unidade 2: Projetos de leitura e escrita
 Unidade 3: Alfabetização de jovens e adultos
 Unidade 4: Todo dia é dia de ler
 Unidade 5: Como se escreve?
 Unidade 6: O que é e para que serve a pontuação.
 Unidade 7: Usar a língua e falar sobre a língua.
 Unidade 8: Sistematizado a aprendizagem

Apesar de o Módulo III manter a mesma estrutura dos Módulos I e II, percebe-se uma diferença significativa da concepção teórica sobre o processo de alfabetização. Em outras palavras, enquanto nos dois primeiros módulos há uma ênfase no processo de “construção” da escrita pelos alunos, neste Módulo 3 esta perspectiva não está mais presente. Ao contrário dos dois primeiros módulos, temos neste terceiro uma abordagem que enfatiza a necessidade de um professor que, de fato, ensine. Esta constatação está presente nas nove diferentes unidades que tratam de vários aspectos do processo pedagógico da alfabetização.

A unidade 1 que trata da Avaliação aponta pressupostos fundamentais para que o professor compreenda e utilize a avaliação não apenas para rotular seus alunos, mas fundamentalmente na perspectiva da intervenção, ou seja, avalia-se para diagnosticar os conhecimentos dos alunos e no caso de não haver aprendizagem o professor deverá reencaminhar o processo. A unidade 2 que aborda o tema Projetos de Leitura e Escrita também se constitui em referencial básico para a prática pedagógica da alfabetização. Encontra-se na Unidade 3 – Alfabetização de Jovens e Adultos – aspectos relevantes para uma análise crítica dos equívocos de interpretação do Método Paulo Freire que ora reduzem este método a uma proposta de mera silabação para o domínio do código secundarizando sua dimensão política e outras vezes caem em um “politicismo” esquecendo de alfabetizar. A unidade 4

chamada: Todo Dia é Dia de Ler – traz também importantes considerações teórico-práticas sobre a atividade de leitura a partir de suas diferentes funções sociais e em que medida podem ser utilizadas em sala de aula.

6.3 MOMENTO DE SUPERAÇÃO DAS PROPOSTAS LIMITADAS

É a partir da Unidade 5 – denominada: Como se escreve, que se pode perceber mais nitidamente a postura oposta à enfatizada nos módulos anteriores. Enquanto se tinha várias recomendações de não intervenção do professor no processo de aquisição da escrita pelos alunos, nesta Unidade, felizmente, muda-se o discurso, ou seja, o excelente texto de apoio de Artur Gomes de Morais intitulado: “A norma Ortográfica do Português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?” retirado do capítulo 2 da obra do mesmo autor: “Ortografia: ensinar e aprender”; tem-se uma nova perspectiva recomendada para a postura pedagógica do alfabetizador. O autor mencionado após examinar como está organizada a norma ortográfica da Língua Portuguesa destaca suas regularidades e irregularidades, especificando as correspondências fonográficas regulares, as regulares diretas, as regulares contextuais, as regulares morfológico-gramaticais e as irregularidades; enfatiza a necessidade de um ensino que garanta um bom nível ortográfico na escrita dos alunos. Encontra-se nesse texto citações extremamente válidas que evidenciam a importância de um bom ensino, como estas:

Nossa intenção neste capítulo será examinar como está organizada a norma ortográfica de nossa língua: que correspondências letra-som são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e quais são irregulares, exigindo que o aprendiz as memorize [...], (Módulo III, p. 116).

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar o seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino e aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender [...]. (Módulo III, p. 117).

Vemos, portanto, que o aprendizado de regras contextuais diferentes requer do aprendiz modos distintos de raciocinar sobre as palavras. Isso precisa ser considerado quando pensamos em estratégias de ensino que levem

nossos alunos a incorporar essas regras de nossa ortografia [...]. (Módulo III, p. 118).

É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem a séries mais avançadas com dificuldades de grafar esses casos regularidades contextuais, quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão de regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito [...]. (p. 119).

[...] a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contém irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. Como ressaltarei em futuros capítulos, a exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e as “listas de palavras” (que são definidas com os alunos como tarefa de aprendizagem) serão recursos importantes para que eles memorizem, progressivamente, as principais dificuldades e irregularidades de nossa ortografia [...]. (Módulo III, pág. 121).

[...] se pensarmos no aprendiz das séries iniciais, devemos então ter bom senso: em lugar de nos assustarmos quando ele erra ao escrever qualquer palavra que contenha irregularidades, mais útil será ajudá-lo a dominar, pouco a pouco, a escrita das palavras (com dificuldades irregulares) que, por serem frequentes, são de fato importantes. (Módulo III, pág.121).

Na parte II da Unidade 5 que tem por tema: Ensinando a Ortografia, tem-se afirmações bastante contrárias às expostas nos dois primeiros Módulos, como estas:

[...] não é possível esperar que os alunos aprendam sozinhos. É preciso garantir que, enquanto sua capacidade de produzir textos avança, os alunos vivenciam também a oportunidade de pensar e aprender sobre a escrita correta das palavras (Módulo III, pág. 127).

[...] o professor deve considerar que o aluno precisa de ajuda para se apropriar da forma padrão [...] (Módulo III, pág. 127).

A Unidade 5, inclusive, esta concluída com algumas estratégias didáticas muito válidas; destacam-se algumas:

Estabelecer um contrato com os alunos, indicando as palavras que devem ser memorizadas, e fazer uma lista [...].

Ditado com antecipação de dúvidas: ditar o texto e, antes ou depois de o aluno escrever a palavra, o professor discute a dificuldade ortográfica (selecionando palavras em que poderiam errar).

Ditado interativo: busca ensinar ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo. Dita um texto conhecido, fazendo pausa, e leva o aluno a focalizar e discutir certas questões previamente selecionadas, ou levantadas durante a atividade. (Por exemplo: “Na frase dita há alguma palavra que acham difícil escrever? A palavra “tal” é difícil escrever? Como vocês acham que se escreve essa palavra? Por que a forma “tal” seria errada? Uma pessoa que não sabe escrever, como poderia se enganar? Por quê? E uma pessoa que sabe escrever com O, ou E, ou I, no final? Que pedaço da palavra pode fazer com que alguém erre? Que formas errôneas podem aparecer? Há alguma regra que possa dar segurança sobre qual é a letra correta?”).

Releitura com focalização: o aluno deve reler um texto já conhecido, fazendo interrupções para discutir a grafia de certas palavras. Como alguém poderia se enganar ao escrever tal palavra? (é importante o professor escolher previamente as palavras sobre as quais vai discutir).

Fazer glossário de palavras, ajudando os alunos a compor um material de consulta para as palavras de uso frequente. “Contribui também para que

memorizem a escrita de certas palavras e infiram a escrita de muitas outras (por exemplo, pesquisa, pesquisado, pesquisador)” (Módulo III, p. 130-131).

A Unidade 6 – O que é e para que serve a pontuação – também expõe com muita clareza os conteúdos básicos a serem considerados na formação do alfabetizador sobre a pontuação, destacando a diferença entre o ensino da pontuação e o ensino dos sinais da pontuação.

A Unidade 7, que fecha o Módulo III – Usar a língua e falar sobre a língua –, tal como as demais unidades deste Módulo, está muito bem elaborada apontando os subsídios teórico-práticos necessários ao professor alfabetizador para que este possa superar um ensino centrado na perspectiva metalinguística (linguagem criada para descrever outra língua, falar sobre a língua) para um ensino epilinguístico (que se permite usar a linguagem). A Unidade registra também considerações válidas sobre o que é um texto eficaz e como a escola pode trabalhar para formar, efetivamente, bons produtores de textos, aproximando, o máximo possível, as condições de produção de texto na escola das condições reais de produção fora dela.

Conforme Maluf e Gombert (2008, p. 92-93), os comportamentos linguísticos espontâneos ou epilinguísticos aparecem nas crianças, em geral a partir dos 2 anos de idade, por exemplo ao reagir ao escutar uma frase agramatical ou divertir-se frente a distorção de palavras conhecidas; e as capacidades “metalinguísticas” são conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados; aparecem na idade escolar quando, por exemplo: as crianças mostram a capacidade de corrigir a sintaxe de um texto escrito.

Segundo Guimarães e Branco (2010, p. 105-107) as habilidades metalinguísticas são primordiais na aquisição da leitura e da escrita. É a habilidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão e envolve habilidades específicas como a habilidade metafonológica, metaformológica, metassintática e metatextual.

O que denomina-se de terceiro momento de formação docente é concretizado pela suspensão da visão tradicional e construtivista e tem influência da concepção de letramento que é incorporada como contribuição significativa na superação dos níveis restritos das duas perspectivas anteriores.

Os diferentes autores defensores da necessidade do uso de leitura e escrita como práticas sociais contribuíram com a estruturação de um novo paradigma para uma formação docente que denominamos de superação de projetos limitados.

Assim o terceiro momento de capacitação de alfabetizadores se dá a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000 com contribuições significativas de diferentes autores que se debruçam sobre a problemática do ensino de língua materna e socializam suas produções através de diferentes obras que não se restringem a apenas uma das dimensões do processo, ou seja, tratar apenas do ensino tal como propuseram os metodologistas tradicionais ou abordar somente como se dá o processo de aprendizagem dos alunos conforme a concepção construtivista.

O novo paradigma de qualificação docente salienta a necessidade de uma sólida formação inicial ao mesmo tempo em que destaca a importância do processo de capacitação continuada e passa a conceber a alfabetização e o letramento, que embora tenham conceitos distintos, como ações indissociáveis – em outras palavras, o docente deve ser qualificado de maneira a ser capaz de alfabetizar-letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os alunos se tornem, ao mesmo tempo, alfabetizados (sendo capazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita).

No entanto, contraditoriamente, neste momento alguns sistemas de ensino no país realizam processos de formação inicial e continuada baseados em pressupostos das metodologias tradicionais, em interpretações limitadas do construtivismo e nos métodos fônicos de alfabetização.

A perspectiva defendida neste terceiro momento de formação docente procura garantir aos professores os subsídios teórico-práticos que levem a uma ação pedagógica que segue um caminho inverso dos metodologistas tradicionais e dos métodos fonéticos onde se parte de sons, letras ou símbolos em que o aluno não vê função. O processo deve considerar a função da leitura e da escrita diante de necessidades postas pelo contexto social. A leitura e redação de textos são atividades humanas muito complexas que ocorrem na interação social. Ao alfabetizar-letrando o aluno se tornará capaz de compreender o que lê e se expressar através da língua escrita ao mesmo tempo em que amplia a sua visão de mundo. Os alunos discutem o que acontece no mundo e quando vão escrever uma palavra que surge de discussões não é mais apenas uma junção de sons, letras ou símbolos, está carregada de significados e emoções.

A participação em uma sociedade letrada depende, fundamentalmente, do acesso aos instrumentos que expressam, identificam ou registram o conhecimento

acumulado. Acompanhar o desenvolvimento e alteração do mundo contemporâneo requer, portanto, como condição básica, o domínio das formas com as quais os sujeitos se comunicam, codificam e expressam suas aquisições e conquistas.

Neste sentido a leitura e escrita atuam como instrumentos básicos e ferramentas necessárias para que a humanidade se aproprie do conhecimento acumulado, registrado no sistema gráfico escrito.

A problemática da formação docente para a atuação como alfabetizadores se configura neste quadro contraditório: de um lado, índices alarmantes de analfabetismo aliado ao domínio precário de leitura e escrita entre a população escolarizada e, de outro lado, a necessidade de um processo de formação docente que os capacite e garanta aos seus alunos o domínio efetivo da leitura e da escrita, pois este é um importante instrumento de inserção em uma sociedade letrada.

A escola tem um importante papel na socialização deste conhecimento – o trabalho desenvolvido está diretamente relacionado aos processos de formação dos docentes da escola básica.

Como consequência desta constatação no processo de formação docente a capacitação dos alfabetizadores tem um papel preponderante.

As considerações expressas anteriormente mostram que não será qualquer concepção de alfabetização trabalhada no processo de qualificação docente que significará o avanço na formação dos professores.

Como já se discutiu, os dois grandes primeiros momentos que marcaram o preparo dos docentes, privilegiaram ora o ensino de métodos e técnicas, ora uma interpretação limitada dos estudos da psicóloga Emília Ferreiro e seus colaboradores e os diferentes projetos pedagógicos articulados a estas visões.

Superando a estreiteza destes dois primeiros momentos de formação há que se adotar, nos cursos de formação inicial e continuada, uma concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seus significados estão associados, encaminhando o processo de alfabetização e letramento para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo o efetivo domínio da linguagem escrita tomada na sua totalidade.

O processo de capacitação docente tem que se organizar de forma que os professores compreendam a leitura e a escrita como atividades sociais significativas sustentando-se, por conseguinte, em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados.

Nesta direção, o domínio do sistema gráfico é apenas parte de um processo mais amplo.

Esta concepção se atrela a uma concepção interacionista de linguagem, ou seja, mais do que possibilitar a transmissão de um emissor a um receptor a linguagem é vista como lugar de interação humana. É ela que constitui o indivíduo ao mesmo tempo em que se constitui na interação social. Aprender a língua não é apenas aprender estruturas, mas é, sobretudo, aprender formas de pensar o mundo. Estas formas de pensar a realidade se constroem em contextos sociais e históricos precisos.

O primeiro momento de qualificação docente atrelado às metodologias tradicionais de alfabetização e também pela abordagem dos métodos fônicos se dá por um sistema abstrato de formas linguísticas isolando o aluno daquilo que Bakhtin/Voloshinov (1988, p. 113) chama de “verdadeira substância da língua”, ou seja, o “fenômeno social de interação verbal que se realiza através da enunciação”.

Conforme Bakhtin/Voloshinov (1988), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e a comunicação verbal não pode jamais ser compreendida desvinculada de uma situação concreta.

Desta forma, não basta apenas a superação dos dois primeiros grandes momentos da formação docente dos alfabetizadores, é preciso que os professores tenham condições de direcionar uma ação pedagógica com vistas à aquisição da leitura e da escrita a partir de uma concepção de linguagem mais abrangente.

Por outro lado, uma ação pedagógica pressupõe, além da concepção de língua, de escola, de educação e de sociedade, o conhecimento das diferentes dimensões da alfabetização.

O terceiro grande momento de qualificação docente para a atuação do processo de aquisição da leitura e da escrita não aborda o processo como meramente pedagógico, mas como social, econômico e político e é sustentado por um paradigma de diversas perspectivas: a antropologia, a história, a sociologia, a psicologia e a linguística.

As análises das diferentes perspectivas metodológicas colaboram para a formação docente a partir de um referencial amplo e consistente contribuindo para a compreensão dos processos superiores de inteligência.

O ensino é um fenômeno complexo em que interferem as condições de quem aprende e de quem ensina em suas múltiplas determinações. O terceiro

momento de capacitação docente supera a oposição entre o paradigma centrado no professor (primeiro momento) e o paradigma que privilegia a relação entre a criança e o objeto de conhecimento e considera a participação de ambos na grande complexidade do ato educativo (segundo momento). Parte do pressuposto de que para ensinar a leitura e a escrita deve-se recorrer à dimensão discursiva. O ensino a partir de elementos não significativos da língua – sons, letras ou sílabas – dificulta o acesso à significação, que só pode ser encontrada no contexto.

Considera-se como expressão positiva deste terceiro período de qualificação dos alfabetizadores a coleção produzida pelo grupo CEALE (Centro de Leitura e Escrita) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O material objetiva contribuir para a formação docente abordando a alfabetização em pressupostos não apenas psicológicos, mas pedagógicos e linguísticos. Dado o valor teórico e prático da coletânea composta por sete cadernos, julga-se procedente destacar seus princípios básicos por representar um salto qualitativo na formação inicial e continuada dos alfabetizadores.

A coleção está organizada da seguinte forma:

Caderno 1 - Ciclo Inicial de Alfabetização

Caderno 2 - Preparo da escola e da sala de aula para o processo o segundo

Caderno 3 - Alfabetizando.

Caderno 4 - Acompanhando e avaliando

Caderno 5 - Avaliação Diagnóstica

Caderno 6 - Planejamento da Alfabetização

Caderno 7 – Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento

Acredita-se no valor pedagógico desta edição como expressão de uma formação mais consistente na preparação dos alfabetizadores.

A elaboração da coletânea (2003) foi baseada em três pressupostos principais: ter um caráter prático, uma atitude equilibrada em relação às polarizações teóricas e metodológicas e basear-se na experiência e no saber acumulado pelos professores alfabetizadores. Três grandes conjuntos de fontes subsidiaram sua elaboração: a documentação oficial produzida no Brasil nos últimos anos, em estudos e pesquisas nacionais e internacionais sobre a alfabetização e na experiência de um grupo de alfabetizadores da rede pública de ensino. Destaca-se no primeiro volume os dados de rendimento insatisfatório em alfabetização e salienta-se a natureza complexa e multifacetada do processo que exige uma

compreensão do fenômeno para melhor poder definir possibilidades de intervenção. Alguns fundamentos teóricos são explicitados como a concepção de alfabetização em sentido estrito e amplo. Além disso, demonstram a ressignificação do conceito de alfabetização nos diferentes estudos censitários através de um artigo de Soares (2003). Ainda neste primeiro caderno discute-se a questão do letramento. Analisa-se a organização do trabalho pedagógico através da adoção do sistema de ciclos destacando suas implicações positivas. Faz-se considerações sobre as diferentes metodologias do processo de aquisição da leitura e escrita destacando seus limites e possibilidades e enfatiza-se a necessária articulação dos métodos com outros aspectos da prática educativa.

O Caderno 1 encerra com a afirmação:

É preciso que os professores alfabetizadores se conscientizem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender: não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências linguísticas, culturais, comportamentais (p. 26).

O Caderno 2 discrimina e sistematiza as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três anos do ciclo inicial de alfabetização, no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. O núcleo da proposta está voltado para a apropriação, pelo aluno do ciclo inicial, do sistema alfabético e de capacidades necessárias não só a leitura e produção de textos orais, mas também a compreensão e produção de textos escritos, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes dos que são corriqueiros no cotidiano da criança. Conforme o registrado neste Caderno (2003, p. 7)

O desenvolvimento das capacidades linguísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares – não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas.

O Caderno destaca quatro categorias a serem consideradas no desenvolvimento do processo de alfabetização: introduzir, retomar, trabalhar e consolidar. A concepção de língua adotada é que a língua é um sistema discursivo e, portanto, deve ser organizado de maneira funcional. Esse sistema inclui regras e formas relacionais que demonstram o quão importante é o uso constante da língua no campo social, cultural e pedagógico. Enfatiza-se a necessidade de alfabetizar-letrando, segundo o Caderno 2 (2003, p. 13):

Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento.

A proposta do CEALE está centrada em cinco eixos básicos:

- 1 - Compreensão e valorização da cultura escrita
- 2 – Apropriação do sistema de escrita
- 3 - Leitura
- 4 - Produções de textos escritos
- 5 - Desenvolvimento da oralidade.

Cada um dos eixos é apresentado destacando-se os diferentes conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos e atingidos ao longo do ciclo de alfabetização, ou seja, fase introdutória, fase I e fase II. A proposta ressalta que as aprendizagens relativas às capacidades apontadas não constituem etapas a serem observadas numa cadeia linear. Afirma que elas são simultâneas e exercem influências umas sobre as outras. São feitas considerações teórico-práticas sobre os diferentes conhecimentos e capacidades – e o material de formação inicial ou continuada se constitui de grande valor na capacitação de docentes para os anos iniciais.

O Caderno 3 da coletânea trata da preparação da escola e da sala de aula para o trabalho no ciclo inicial de alfabetização. Aborda cinco núcleos que são vistos como eixos organizadores do trabalho pedagógico de alfabetização, ou seja:

- 1 – Os critérios mais relevantes para a seleção e a preparação dos educadores – professores e especialistas – que atuarão no ciclo de alfabetização.
- 2 – Os procedimentos relacionados ao planejamento de atividades pedagógicas para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.
- 3 – As decisões relativas aos métodos de alfabetização que serão privilegiados no ciclo.
- 4 – Os critérios de escolha de livros e materiais didáticos que serão utilizados pelos professores – alfabetizadores.
- 5 – As condições mais relevantes para a integração das famílias ao trabalho de alfabetização desenvolvido nas escolas. (Ceale, Caderno 3, 2003, p. 7)

O primeiro núcleo (critérios para a seleção e preparação dos educadores) trata da identidade e da importância do trabalho do alfabetizador; da dimensão do conteúdo de alfabetização; da competência e sensibilidade para o trabalho com

alunos na faixa etária de seis a oito anos; da necessidade da abertura para o trabalho em contextos de diversidade e diferenças; da necessidade de desenvolver expectativas de sucesso e estímulo à autoestima dos alunos; da importância de desenvolver uma atitude de pesquisa em relação à sua atividade e no investimento da socialização de conhecimentos produzidos na área; do trabalho coletivo e compartilhado e da importância da formação continuada.

Ao tratar do planejamento há inicialmente um texto de fundamentação teórica e depois são apresentadas diferentes sugestões de atividades para os cinco grandes eixos do processo, ou seja, compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e oralidade.

Há uma análise consistente dos diferentes métodos de alfabetização destacando seus princípios, fundamentos, seu significado na prática pedagógica, a concepção de alfabetização e de língua a que estão atrelados e o seu encaminhamento prático.

Neste Caderno são também tecidas as considerações sobre a escolha e a utilização de livros didáticos no processo de alfabetização, levando os professores a perceberem a proposta de aquisição da leitura e da escrita que está presente nestes materiais didáticos.

O Caderno 3 é concluído tratando da integração das famílias ao trabalho desenvolvido pelas escolas de alfabetização. São apresentadas questões norteadoras para a instauração de uma discussão avaliativa sobre a relação entre a escola e a família de seus alunos. São propostos três núcleos de critérios:

- 1 – Quanto ao sentimento de acolhimento no interior da escola.
- 2 – Quanto às condições para o atendimento aos pais dos alunos.
- 3 – Quanto à abertura da escola aos pais e à comunidade.

O Caderno 4 trata de procedimentos relacionados ao diagnóstico e à avaliação da aprendizagem dos alunos e do trabalho desenvolvido pelas escolas no contexto da alfabetização. O caderno está estruturado em três seções:

- 1 – A revisão do núcleo conceitual da avaliação necessária e compatível com um sistema de ciclos.
- 2 – A produção de instrumentos para o diagnóstico e a avaliação do ensino-aprendizagem.
- 3 – Os reagrupamentos de alunos e os mecanismos de intervenção frente às dificuldades dos alunos em relação às capacidades esperadas.

Este caderno evidencia a complexidade das dimensões das ações avaliativas que precisam acompanhar todo o trabalho desenvolvido, destacando a necessidade do trabalho coletivo e articulado. Há uma ênfase na necessidade de monitoramento nas ações desenvolvidas pelo sistema de ensino, voltadas para as condições de trabalho do alfabetizador.

O Caderno 5 é formado por um encarte no qual consta um conjunto de atividades para avaliação das capacidades dos alunos na perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Elas estão apresentadas no formato de fichas, para, segundo o documento (Caderno 5, 2003, p. 2), assegurar flexibilidade na:

- a) distribuição do tempo destinado a cada grupo de atividades;
- b) seleção de atividades mais adequadas ao nível da turma;
- c) produção das atividades que serão aplicadas aos alunos.

São apresentadas vinte questões que englobam as capacidades a serem desenvolvidas durante o ciclo de três anos de alfabetização. Essas questões representam uma sugestão extremamente válida que possibilita ao alfabetizador realizar uma avaliação coerente com os conteúdos básicos a serem abordados no processo.

O Caderno 6 está estruturado em quatro partes: a primeira focaliza a avaliação diagnóstica de uma turma, tomando-se a análise dos resultados de seu desempenho como base para o estabelecimento de metas que devem orientar o planejamento de ensino. A segunda parte propõe orientações para o planejamento de atividades de alfabetização, considerando-se a distribuição ao longo do ano das metas traçadas e a adequação das propostas de ensino às capacidades linguísticas evidenciadas pelos alunos na avaliação diagnóstica. Os critérios de organização dos alunos, em função dos objetivos e dos níveis de desempenho e de aprendizagem reveladas no diagnóstico são analisados na terceira parte do caderno. Na quarta parte são examinadas propostas para o letramento, por meio da sistematização de procedimentos e recursos que estimulam as práticas de leitura e produção de textos e a articulação das diferentes áreas dos conteúdos curriculares.

O Caderno 7 da coletânea tem como título Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento e está estruturado em três capítulos:

- 1 – Princípios metodológicos: tempo e planejamento
- 2 – Planejamento: uma proposta de aplicação em sala de aula
- 3 – Capacidades de ensino: usos da linguagem pelo professor.

O objetivo deste Caderno é de apresentar os princípios metodológicos que envolvem a organização do tempo nos planejamentos cotidianos e atividades que podem ser adotadas na organização do trabalho. Apresenta procedimentos e atividades que orientam o professor a tomar decisões sobre a distribuição progressiva das capacidades de alfabetização e letramento nas rotinas de trabalho. Descreve situações vividas em sala de aula, focalizando algumas possibilidades de encaminhamento das atividades previstas no planejamento cotidiano, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

A escolha dos Cadernos do CEALE para análise neste trabalho se deu por tratar-se de uma abordagem de uma teoria bastante relevante para a qualificação docente. O CEALE é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e tem buscado integrar instituições de pesquisa, ação educacional e documentação na área de alfabetização e do ensino de Português. O centro desenvolve diferentes atividades educacionais por meio das quais busca compreender o multifacetado fenômeno do ensino e da aquisição da língua escrita como parte integrante de um processo histórico, político e social e, além disso, intervém neste processo por meio da ação educacional e da divulgação da sua produção científica.

Neste terceiro momento o MEC lança o Programa Pró-Letramento (2007). É um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O desenvolvimento do programa se dá na modalidade semipresencial, utiliza material impresso e em vídeo que é acompanhado por professores tutores que realizam a orientação do processo. Os cursos têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.

Conforme o Guia Geral do Programa (2007, p. 2), são objetivos do Pró-letramento:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e matemática;

- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

O Pró-Letramento se estrutura de forma integrada envolvendo o MEC, Universidades e Sistemas de Ensino.

Neste trabalho destaca-se a proposta de Alfabetização e Linguagem, embora o programa aborde também conteúdos relativos à Matemática.

O volume de Alfabetização e Linguagem é composto por sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um complementar e um para os professores orientadores.

O Fascículo I (2007 p. 4-60), tem como título: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento e foi elaborado por professores da Universidade Federal de Minas Gerais, são eles: Antonio Augusto Gomes Batista, Aris Salete Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro.

Duas unidades compõem este fascículo. A Unidade I trata dos pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização, apresentando, na forma de verbetes, conceitos e concepções que são fundamentos da abordagem da proposta. A Unidade II apresenta as capacidades linguísticas da alfabetização em forma de quadros e sínteses onde estão descritas as capacidades essenciais à alfabetização e sua distribuição ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As capacidades estão divididas, tal como nos cadernos do CEALE, em cinco grandes eixos: da compreensão e valorização da cultura escrita; da apropriação do sistema de escrita; da leitura; da produção de textos escritos e do desenvolvimento da oralidade.

Neste fascículo apresentam-se vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do Pró-Letramento, tais como: Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua.

O Fascículo II do Pró-Letramento (2007 p. 4-26) trata das questões da avaliação na alfabetização e letramento. Tem como autores os docentes: Antonio Augusto Gomes Batista, Aris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci,

Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Trata-se de um prolongamento das reflexões apresentadas na primeira parte e tem quatro grandes objetivos:

- analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização;
- apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização;
- apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas, para assegurar avanços no processo;
- discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo I, p. 6).

Destacam-se as concepções essenciais aos professores de alfabetização e letramento e as capacidades que devem ser atingidas pelas crianças no processo de escolarização inicial. Deixam claro que é necessário avaliar as aprendizagens dos alunos, o processo de ensino, a realização de metas de planejamento, programas e projetos estabelecidos pela escola e pelo sistema. Enfatizam a importância de que a avaliação do desempenho dos alunos seja complementada pela avaliação do trabalho desenvolvido pela escola.

Esse fascículo é complementado por um anexo (2007 p. 27-50) e nele são propostas atividades de avaliação a serem aplicadas em situações concretas de sala de aula. Para cada um dos três eixos: aquisição do sistema de escrita; leitura e produção de textos; são destacadas as capacidades a serem avaliadas em graus de dificuldades, os descritores destas capacidades e os procedimentos de avaliação com exemplos de atividades.

O Fascículo III do programa Pró-Letramento (2007 p. 4-31) foi elaborado por docentes da Universidade Estadual de Campinas: Leila Cristina Borges da Silva, Roseli Aparecida Cação Fontoura e Maria Cristina da Silva Tempesta sob a coordenação de Ana Lúcia Guedes Pinto. Tratam da organização do tempo pedagógico e do planejamento do ensino em três grandes unidades. Nas unidades I e II são discutidos os tempos dedicados à leitura e à escrita em sala de aula. Na unidade III é abordado o planejamento enquanto uma ferramenta importante no trabalho pedagógico.

O Fascículo IV (2007 p. 4 a 45) intitulado: Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura tem como autoras: Adriana Silene Vieira, Célia Regina Delácio Fernandes, Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins, docentes da Universidade Estadual de Campinas. Trata da importância da biblioteca escolar ou da sala de leitura, apontando elementos relacionados à sua organização e possibilidades de uso. Analisa diferentes modalidades de leitura e a importância da mediação do professor nesse processo. Discute também a relevância do Dicionário como aliado no dia a dia da sala de aula.

A Universidade Federal de Pernambuco, através dos professores: Telma Ferraz Leal, Márcia Mendonça, Artur Gomes de Moraes e Margareth Brainer de Queiroz Lima, foi responsável pela elaboração do Fascículo V do Pró-Letramento (2007 p.4-37). Nessa parte analisa-se o lúdico na sala de aula, seus jogos e projetos. O objetivo central é auxiliar os professores no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas.

O texto enfatiza que os objetivos pedagógicos devem nortear o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização, que o brincar por brincar não necessariamente contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

O Fascículo VI (2007 p. 4-39) foi elaborado em conjunto pelas Universidades Federais de Pernambuco e de Minas Gerais, através dos professores Artur Gomes de Moraes, Aris Ribas da Silva, Eliana Borges Albuquerque, Beth Marcuschi, Maria das Graças Bregunci e Andréa Tereza Brito Ferreira e destaca reflexões sobre o livro didático em sala de aula. Aborda quatro grandes temas:

1 – O processo de modificação dos livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa a partir da institucionalização do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

2 – As características desses novos livros didáticos

3 – O processo de escolha

4 – O uso que os docentes fazem do livro didático em suas práticas de ensino

O Fascículo VII (2007 p.4-39) é de autoria de Márcia Elizabeth Bortone e Stella Maris Bortoni Ricardo, ambas da Universidade de Brasília. As autoras discutem os modos de falar e modos de escrever e comentam como se dá a integração entre essas duas modalidades discursivas.

Esse volume retrata, em três momentos, o trabalho pedagógico na classe de alfabetização de uma mesma professora em uma escola pública do Distrito Federal. No primeiro momento discutem a questão da produção textual com crianças em fase de alfabetização. No segundo momento trabalham a questão do processo de leiturização com as crianças que estão começando a ler e a escrever. No terceiro momento, final do ano letivo, voltam a trabalhar a produção textual. Destacam que, nesses três momentos, os alunos ao chegarem à escola, já são falantes competentes em sua língua materna e ao aprenderem a ler e escrever vão se valer dos conhecimentos da oralidade para construir suas produções escritas.

O Fascículo Complementar do Pró-Letramento (2007 p.4-39) é de autoria de Maria Beatriz Ferreira, docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Estado do Paraná. A partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida, são destacadas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os relatos foram produzidos por professores de uma escola comunitária da cidade de Ponta Grossa no Paraná. O trabalho relatado está fundamentado na concepção interacionista, que assume a linguagem em sua função discursiva. A concepção de alfabetização adotada reconhece a necessidade e a importância da apropriação do sistema alfabético de escrita para que ele seja utilizado em práticas sociais cotidianas de leitura e de escrita. Os relatos vêm acompanhados de tópicos cuja finalidade é possibilitar, aos professores em processo de formação continuada, uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados e a devida articulação entre teoria e prática.

A parte final do Programa Pró-Letramento (2007 p. 1-26), composta pelo Fascículo Complementar, ressalta a importância do processo de avaliação para a obtenção de informações sobre a realidade educacional do País. O texto faz referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o PROVA BRASIL. Destaca as matrizes de referência do SAEB e da PROVA BRASIL, seus tópicos, descritores e exemplos de itens em seis temas:

I – Procedimentos de leitura

II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

III – Relações entre textos

IV – Coerência e coesão no processamento do texto

V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

VI – Variações linguísticas.

Nas considerações finais afirmam que a leitura é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita e que, portanto, os alunos precisam ir além da simples decodificação de palavras.

Pode-se afirmar que o Pró-Letramento representa um salto qualitativo em relação ao programa governamental anterior: o PROFA. A falta de uma unidade teórica na concepção de ensino e aprendizagem que se percebe claramente no PROFA não está presente no programa Pró-Letramento. Há uma unidade nas concepções de ensino, de aprendizagem, de alfabetização e de letramento, embora a produção do material tenha envolvido a participação de autores distintos oriundos de diferentes Universidades (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade de Brasília).

A necessária indissociabilidade entre o domínio do sistema gráfico e a dimensão significativa está presente nos diferentes fascículos. Tal concepção está atrelada a ideia defendida por Soares (2004, p. 16), para ela, a alfabetização em seu sentido básico, corresponde ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, “[...] a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]”.

O processo de alfabetização, em seu sentido pleno, segundo Soares (1985), deve propiciar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito (sentido básico ou restrito), e desta para aquele, mas à autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Nesse sentido a formação docente deve possibilitar aos professores a competência para que sejam capazes de alfabetizar-letrando. Ainda segundo Soares (1998, p. 47):

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não separáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

No Pró-Letramento estão explicitados alguns conceitos fundamentais que são retomados em todos os fascículos. Conceitos que estão atrelados à perspectiva defendida por Soares; encontramos no material:

[...] não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos do Ensino Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo I, p. 13).

O Pró-Letramento tem como princípio norteador a formação continuada de professores articulando as dimensões teórico-práticas do processo de alfabetização e letramento. Objetiva contribuir para o aperfeiçoamento de professores através do fortalecimento de grupos de estudos e reflexão que possibilitem que estes repensem o trabalho escolar e, conseqüentemente, planejem ações didático-pedagógicas que venham, de fato, a viabilizar a aprendizagem de seus alunos.

A leitura e a escrita englobam um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e funções. Assim, um programa de capacitação docente exige além de fundamentos claros que explicitem as concepções de alfabetização, letramento, ensino e aprendizagem adotados, orientações coerentes com os fundamentos sobre como desenvolver o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. O Pró-Letramento atende a este aspecto apresentando as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento de determinada capacidade ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Sugere atividades diversificadas para serem desenvolvidas e avaliadas de forma a contemplar os eixos básicos da proposta: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos e desenvolvimento da oralidade.

O programa aborda também a organização do tempo pedagógico, do planejamento do ensino, do processo de avaliação, do papel do lúdico na prática pedagógica, aponta questões importantíssimas sobre o livro didático, sobre a organização e uso das bibliotecas ou salas de leitura, enfim, destaca aspectos teóricos e práticas fundamentais no desenvolvimento as ações pedagógicas do alfabetizador.

O material do Programa Pró-Letramento traz contribuições significativas para o professor alfabetizador. Os diferentes fascículos com seus temas e abordagens revelam convergências básicas necessárias num programa de formação continuada. Entre elas pode-se destacar: a valorização da experiência dos professores com a utilização de resultados de experiências com práticas pedagógicas significativas (como os treze relatos de diferentes professores registrados entre as páginas 9 e 33 do sétimo fascículo). A articulação entre teoria e prática numa concepção interacionista de linguagem, a definição de subsídios para o fazer pedagógico, a sugestão de atividades que garantam a necessária articulação entre a dimensão gráfica e significativa da língua escrita (apontada nos diferentes fascículos); a compreensão de que as práticas sociais de uso da leitura e da escrita são fundamentais no cotidiano escolar. Conforme exemplifica o seguinte trecho:

[...] uma proposta de ensino da língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua (Pró-Letramento, 2007, Fascículo I, p. 9).

A concepção de língua, apresentada no programa, materializa-se em enunciados que consideram que:

A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução = ação linguística entre sujeitos) (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo I, p. 9).

Parte-se do pressuposto de que a concepção de linguagem é determinante para a escolha dos procedimentos didáticos. No programa encontra-se:

[...] a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino da língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua) (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo I, p. 9-10).

A leitura e a escrita englobam um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e funções. Assim, um programa de

capacitação docente exige além de fundamentos claros que explicitem as concepções de alfabetização, letramento, ensino e aprendizagem adotados, orientações seguras sobre como desenvolver o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

O Pró-Letramento apresenta as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos (Fascículo I, p. 16, 18, 24, 40, 47, 54), o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento de determinada capacidade ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como sugere atividades diversificadas de forma a contemplar os eixos básicos da proposta: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos e desenvolvimento da oralidade (Fascículo II, p. 32-50).

O material do programa trata também do tempo pedagógico (Fascículo III, p. 7-18); do planejamento do ensino (Fascículo III, p. 22-29); do processo de avaliação (Fascículo II, p. 7-50); do papel do lúdico na prática pedagógica (Fascículo VI, p. 6 a 36); aponta questões importantíssimas sobre o livro didático (Fascículo VI, p. 6 a 40); sobre a organização e uso das bibliotecas ou salas de leitura (Fascículo VII, p. 6 a 38) e traz contribuições linguísticas sobre o processo de alfabetização e letramento (Fascículo complementar, p. 7 a 41).

Um aspecto importante do Pró-Letramento é o fato de ter sido elaborado a partir de ações relevantes desenvolvidas por Universidades e Centros de pesquisa, tais como: Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Universidade de Minas Gerais; Ceel (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco; Cefortec (Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino) da Universidade Estadual de Ponta Grossa; CFORM (Centro de Formação Continuada de Professores) da Universidade de Brasília e CEFIEL (Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem) da Universidade Estadual de Campinas). Esses Centros têm experiência significativa na formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem através de oficinas, palestras, seminários, pesquisas e acompanhamento de práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, contribuindo para o enfrentamento dos problemas relacionados ao desempenho em processo de alfabetização.

A criação do Programa Pró-Letramento teve como uma das razões a questão do baixo desempenho na área de alfabetização e linguagem entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que fica evidente no Programa é o entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, para a sociedade como um todo. O Programa está baseado numa concepção de formação continuada que valoriza o conhecimento científico, destaca o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional que possua uma concepção mais abrangente de alfabetização, que não se reduz ao simples domínio do sistema gráfico, mas que entende a necessidade da escola formar sujeitos que saibam entender o que leem e se expressar de forma escrita.

Encontra-se no Guia Geral do Programa (p. 2):

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a modalidade, a complexidade e a diversidade de situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia. Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução profissional dos professores.

Em outro trecho do Programa encontra-se (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo I, p. 10):

[...] não apenas ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

O programa Pró-Letramento redefine os conteúdos, metodologias, avaliação, estratégias, técnicas e recursos do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Possibilita aos professores que aprimorem seus conhecimentos teóricos e práticos e estimula uma reflexão crítica a partir do contexto da prática vivida pelos alfabetizadores. O relato número 1 apresentado no Fascículo

Complementar (2007, p. 9) exemplifica o afirmado acima. Após a leitura do relato da professora Karine da 1ª série ao trabalhar com o nome dos alunos o texto registra reflexões sobre as atividades de escrita de nomes, destacando os aspectos teóricos que sustentam a atividade.

O Pró-Letramento é um programa que, ao mesmo tempo em que valoriza o saber teórico, instrumentaliza os professores para implementarem práticas pedagógicas que podem garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos. A ênfase na definição de capacidades a serem desenvolvidas (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo II, p. 17), as sugestões de atividades para o processo (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo II, p. 19) as considerações sobre avaliação (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo) são alguns exemplos da validade do programa. O Pró-Letramento articula métodos e conteúdos, explicitando o que ensinar e como garantir a aprendizagem dos alunos.

Estão presentes no Programa considerações sobre o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. A citação abaixo é exemplar:

[...] é necessário dar a vez e a voz às crianças (oralmente e por escrito) e garantir que todas elas se expressem, que possam falar de si, de sua família e do mundo. Destinando diariamente momentos para esse fim, você assegura um espaço de troca entre os alunos, e entre eles e você, para que aprendam a manifestar-se de forma clara e organizada, defendendo seus pontos de vista e respeitando os dos outros, convivendo com as diferenças. (Programa Pró-Letramento, 2007, Fascículo Complementar, p. 42).

Outro aspecto positivo do Pró-Letramento é o fato do Programa estar sustentado num paradigma que estabelece uma relação de parceria entre Governo, Universidades e Sistemas de Ensino. Encontra-se no Guia Geral (2007, p. 2):

O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos Estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries do ensino fundamental das escolas públicas.

Em síntese, pode-se afirmar que o Programa Pró-Letramento apresenta muitos avanços como:

- expõe um programa abrangente de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática;
- revela uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- busca um professor reflexivo e, por analogia, uma escola reflexiva, que estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho;
 - demonstra uma relação com o contexto prático, com o cotidiano escolar;
 - está presente a dimensão política na formação continuada do professor;
 - enfatiza a importância de se conhecer as trajetórias de vida e trajetórias profissionais vivenciadas pelos alunos/professores;
 - destaca a necessidade dos docentes possuírem uma base teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente;
 - investe na reconceptualização do conceito de alfabetização;
 - evidencia uma concepção de desenvolvimento profissional vinculado à formação e às condições concretas de trabalho;
 - insere o professor como sujeito ativo no processo de formação;
 - mostra a tentativa de atendimento de necessidades teórico-práticas dos professores;
 - contempla metodologias que propiciam a reflexão e a mudança da prática pedagógica;
 - representa uma possibilidade concreta de intensificação das parcerias entre Governo, Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação;
- A análise do Programa Pró-Letramento revela alguns limites como:
- aprofunda-se pouco na discussão sobre a base estrutural da sociedade capitalista em que o trabalho docente se insere;
 - estabelece poucas relações com o contexto sócio-econômico, político e cultural mais amplo;
 - não investe em elaborações teóricas que permitem aos professores a compreensão de grandes questões que permeiam a formação docente;
 - dá pouco destaque à necessidade de articulação com outras ações junto às de formação docente, como: melhoria das condições de trabalho, de salário, de jornada dos professores, de verbas suficientes para a implantação e desenvolvimento desses programas.

A formação continuada de professores é uma questão necessária, o Programa Pró-Letramento é bastante positivo, mas não é suficiente para uma produção efetiva da qualidade da educação oferecida aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa demanda o encaminhamento de uma série de outras

ações que passa pela garantia de infraestrutura adequada às escolas e construção de projetos educativos para as redes de ensino.

Pode-se afirmar que já existe um corpo teórico consistente sobre como tratar a questão da aquisição do desenvolvimento da leitura e da escrita. As análises dos cadernos do CEALE, o Projeto Político Pedagógico da Escola Guaicuru do Mato Grosso do Sul elaborado sob a coordenação da professora doutora da Universidade Federal do Paraná – Lígia Regina Klein – além de obras de linguística como “Escrita e Alfabetização” de Carlos Alberto Faraco, “Linguística e Alfabetização” de Luiz Carlos Alberto Cagliari, os livros de Maria do Rosário Mortatti, toda a produção de Magda Soares, Ângela Kleiman, Artur Gomes de Moraes, entre outros; e o Programa Pró-Letramento, comprovam o afirmado. O que há necessidade hoje é socializar a produção existente junto aos sujeitos que frequentam cursos de preparação para o magistério tanto em nível médio, como superior ou em cursos de pós-graduação, além dos profissionais que já atuam em sala de aula como responsáveis pelo processo de alfabetização de crianças, jovens ou adultos.

Durante décadas a qualificação docente esteve atrelada a concepções de linguagem articuladas a concepções de que ensinar a língua é garantir apenas o domínio de um sistema gráfico, isto está comprovado através das diferentes metodologias tradicionais de alfabetização.

Posteriormente durante mais de uma década houve um predomínio durante o processo de qualificação docente seja inicial, ou continuado, à descrição do processo evolutivo vivido pelos alunos ao aprender a língua e pouca ênfase em como considerar estes estudos nas ações pedagógicas realizadas nas práticas de alunos iniciantes na aquisição do sistema de leitura e escrita.

Nos últimos anos as tentativas de novas metodologias baseadas na abordagem fônica tentaram se efetivar, mas também não responderam as necessidades de tratamento da língua sem a fragmentação da perspectiva gráfica e significativa.

A existência hoje de propostas qualitativamente consistentes alicerçadas em pressupostos linguístico-pedagógicos e psicológicos precisa vir acompanhada da efetivação de outras políticas que passam pela concretização das condições materiais para o exercício da função do professor e do aluno, de uma formação inicial e continuada de qualificação aos docentes, da garantia de oferta e obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos, da expansão do acesso a

Educação Infantil de qualidade, entre outros aspectos. Portanto o salto qualitativo no sistema educacional não se fará apenas com uma nova proposta pedagógica. Há que se garantir salários dignos aos professores, carreira de magistério, formação inicial e continuada, facilidade de acesso à internet, equipes pedagógicas de qualidade nas unidades de ensino, acesso a bibliotecas, possibilidade de participação em eventos, cursos, seminários e palestras educacionais.

Segundo Becker (1993, p. 10-11) a pedagogia centrada na relação entre o professor e o aluno tende a desabsolutizar os polos da relação pedagógica, dialetizando-os. A bagagem do professor e do aluno são diferentes e entram em relação. Há necessidade da negação da relação centrada no professor e na relação centrada no aluno, mas a superação se dá pelo resgate das qualidades de cada uma. É importante resgatar o saber do professor e a capacidade de construir conhecimento do aluno. Nega-se o saber absoluto do professor e a ignorância absoluta do aluno. A base desta relação está na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky, na concepção interacionista de ensino e aprendizagem.

Entre as publicações sobre a apropriação da linguagem escrita e que representa um referencial de grande qualidade no processo de formação continuada de professores destaca-se o documento: *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado pelo MEC (Ministério da Educação) que tem como organizadores: Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro. A primeira edição foi publicada em 2009.

O texto está estruturado em três partes. A primeira tem como título: *Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. As dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos é abordada na segunda parte da publicação. A parte três trata de: *Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos*.

Na apresentação do documento está destacado:

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. (MACIEL *et al.*, 2009, p. 7).

A parte I do texto trata do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita destacando o acesso a esse objeto de conhecimento como um direito da criança

antes de completar sete anos. O texto é de autoria de Mônica Correa Baptista – professora da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). A autora destaca a existência de duas posições sobre o trabalho com a linguagem escrita para as crianças de seis anos. Uma considera como uma antecipação indesejada por estar roubando um tempo da infância. A outra a vê como desejável por pressupor melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica. Baptista desconsidera as duas posições e justifica dizendo que ambas enfatizam o objeto da aprendizagem e secundarizam o sujeito que fica submetido às concepções e avaliações do adulto. Argumenta, a autora, ser necessário conhecer as condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas da criança para se apropriarem desta forma de linguagem e para pensar numa prática educativa que seja capaz de respeitar os desejos, aspirações, possibilidades, competência e condição de aprendizagem dessa criança. Ressalta que uma das características da sociedade contemporânea é a cultura escrita e que a apropriação dessa ferramenta pela criança representa um forte elemento de desenvolvimento.

Baptista faz uma análise das contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget para a compreensão da criança e de seu desenvolvimento e da teoria sócio-histórica de Vygotsky. Mostra que para o primeiro teórico os suportes biológicos recebem mais destaque na sua teoria dos estágios universais enquanto que para o segundo a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para a sua teoria sobre o desenvolvimento. Há, no texto, uma ampla explicitação dos pressupostos teóricos da perspectiva defendida por Vygotsky no seu sentido mais amplo e um destaque para o papel da linguagem escrita no desenvolvimento infantil abordando o que o autor russo denominou de: a pré-história da linguagem escrita. A partir dessas considerações de Vygotsky, a autora destaca três conclusões: a primeira é que o ensino da escrita deve ser transferido para a pré-escola; a segunda é de que é adequado se ensinar a leitura e a escrita às crianças pré-escolares e a terceira é de que este ensino deve ser “cultivado” e não “imposto”.

Após as diferentes argumentações de Vygotsky e de Leontiev, a autora conclui que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagens capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente este momento de vida. Salienta (BAPTISTA, 2009, p. 22): “Encontrar uma forma de

ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um aprender [...]”.

A autora registra que a aprendizagem da leitura e da escrita na infância tem que levar em conta três exigências fundamentais. A primeira é nas palavras da autora (BAPTISTA, 2009, p. 22): “[...] a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema”.

O que fica evidente é que a autora está propondo, com outras palavras, a necessidade de alfabetizar-letRANDO. Enfatiza que estes eixos devem ser trabalhados de forma integrada sem que o desenvolvimento de um deles ocorra antes do outro.

Para Baptista, a segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A terceira exigência é considerar a aprendizagem da língua escrita como um direito da criança, cuja aprendizagem se dará num processo de interação onde a criança se apropriará de um bem cultural que lhe possibilitará a inclusão numa sociedade letrada.

A segunda parte do documento aborda as dimensões da proposta pedagógica para o ensino da língua escrita em classe de crianças de seis anos. O texto é de autoria de: Sara Mourão Monteiro e Mônica Correia Baptista, ambas professoras da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). O texto está estruturado em quatro partes: a primeira trata do letramento; a segunda aborda o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula. A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica é o conteúdo da terceira parte do texto. E na parte quatro se faz referência ao desenho e à brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Há inicialmente a explicitação da concepção de ler e escrever. Nas palavras das autoras:

Ler significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação [...]. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 29).

Ao abordarem o primeiro tópico do texto – letramento – explicitam a origem do termo, a exigência contemporânea de não apenas alfabetizar, no sentido de apenas dominar o sistema gráfico e ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita: as capacidades de ler e escrever propriamente ditas e a apropriação efetiva da língua escrita. Salientam o papel da escola na inserção das crianças no mundo letrado.

As autoras relatam parte da trajetória escolar de uma criança (Gustavo) como estratégia para problematizar aspectos do processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. O relato demonstra que a criança ao frequentar uma instituição de educação infantil em que o trabalho pedagógico enfatizava a formação das crianças como pequenos usuários da linguagem escrita, contribuiu para que o menino desenvolvesse algumas competências que ficaram evidentes na realização de uma atividade proposta em classe. Entre outras a capacidade de estabelecer uma distinção entre linguagem oral e escrita, a de distinguir o texto jornalístico de outros gêneros ou tipos textuais e a preocupação com a inteligibilidade do texto.

Concluem que a criança, na educação infantil, já revelava possuir informações sobre o sistema de escrita e sabia como empregá-lo em uma situação real de produção textual.

Registraram que a mesma criança frequentou outra instituição de ensino que adotava uma concepção de ensino/aprendizagem da linguagem centrada no treino de aspectos perceptivos e motores, memorização de letras, sílabas ou fonemas até a escrita de frases curtas e destituídas de um significado mais amplo, em síntese uma escola que concebia a escrita como um código de transcrição e, nesse tipo de proposta a aprendizagem consistia na aquisição de uma técnica. O relato demonstra que tal instituição separava o alfabetizar e o letrar.

As autoras citam um trecho da estudiosa Magda Soares em que se destaca que apropriação da linguagem escrita envolve dois processos distintos, de naturezas diferentes, mas que são ao mesmo tempo interdependentes e indissociáveis: alfabetizar e letrar.

A partir do relato do menino Gustavo, as autoras expõem os elementos para a construção de uma proposta pedagógica. Inicialmente afirmando a importância de envolverem as crianças em situações que as desafiem a explorar diferentes tipos de material de leitura: a manusear livros, revistas e jornais; a ouvir a leitura de contos,

poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e escrever, a participar de jogos e brincadeiras nos quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Destacam também que:

[...] as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o 'para que' e 'como' as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nos quais elas possam sempre interagir com este objeto de conhecimento. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.40).

No decorrer do texto as autoras ressaltam a importância da leitura de livros de literatura pela professora para as crianças e outros materiais de leituras com diferentes gêneros textuais. O texto apresenta um quadro síntese sobre a proposta de letramento com o seu objetivo, eixos do plano didático e os objetivos e situações de aprendizagens. Registra-se abaixo o quadro (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.41):

<p>Dimensão da proposta de ensino: letramento</p> <p>Objetivo geral da proposta pedagógica Desenvolver habilidades que capacitem os aprendizes a interagir com práticas sociais de leitura e de escrita e delas se apropriarem.</p> <p>Eixos do plano didático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso da escrita em situações do cotidiano escolar que exijam a interação por meio da língua escrita. • Registro coletivo dos trabalhos/projetos/estudos/história da aprendizagem na turma. • Registro coletivo das vivências dos diferentes grupos da escola. • Exploração de suportes de escrita e de gêneros textuais: livros de histórias, livro didático, jornal, cartaz, folhetos e revistas em quadrinho. <p>Objetivos da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de situações de aprendizagem nas quais o texto escrito seja o mediador das interações. • Conhecer diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de compreender seus usos e funções. <p>Situações de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas e atividades de leitura e escrita compartilhadas (professora e crianças). • Criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura. • Uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta. • Relatos e observações de práticas de leitura e de escrita dos adultos em diferentes contextos e situações sociais, etc. • Leitura da professora para as crianças – histórias, textos de encartes infantis de jornais e revistas, textos científicos que respondam a questões de interesse da turma, seguida de conversa coletiva em torno dos modos de interpretar os textos lidos.

No item dois que trata do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula é também apresentado um quadro explicativo das habilidades de leitura e escrita relacionado ao processo de

palavras e frases. O quadro apresentado no documento (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.42).

Dimensão da proposta de ensino: habilidades da leitura e da escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases

Eixos do plano didático

Leitura

- Reconhecimento do próprio nome e o de alguns colegas em fichas ou listas de nomes.
- Reconhecimento de palavras de uso frequente em sala de aula.
- Leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome do colega, de palavras de uso frequente em sala de aula, de palavras trabalhadas em atividades de consciência fonológica e fonêmica).
- Leitura, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e/ou com palavras novas com sílabas já conhecidas.
- Leitura em voz alta, com relativa fluência, de palavras e frases.
- Leitura silenciosa de palavras e frases.

Escrita

- Escrita de palavras e frases usando letras que representem fonemas (papel ou caderno sem pauta ou pautado).
- Escrita autônoma do nome e sobrenome.

Objetivos da aprendizagem

- Ler palavras e frases com fluência.
- Escrever palavras e frases (ainda que com erros ortográficos).
- Escrever o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas (sem erros ortográficos).

Situações de aprendizagem

Leitura

- Leitura de palavras e frases pelas crianças com o objetivo de desenvolver a fluência.
- Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas em fichas e listas de nomes.

Escrita

- Escrita compartilhada e autônoma de palavras e frases.
- Escrita com modelo e escrita autônoma do nome e sobrenome, nome da escola, nome da cidade, nome dos colegas.

Há também uma série de sugestões de atividades a serem desenvolvidas, conforme registrado no documento:

- Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo.
- Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura.
- Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar.
- Façam resumos do que está escrito.
- Façam anotações sobre o texto.
- Realizem leituras individuais ou em duplas 'um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o fez'
- Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos.

- Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com perguntas que orientem a interpretação das crianças.
- Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora.
- Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de codificar e decodificar se façam de escribas no grupo).
- Traduzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009. p. 44)

É enfatizada a necessidade da mediação das professoras no desenvolvimento das atividades, deixando sempre claro o objetivo dessas atividades e como as crianças devem realizá-las. Há exemplos práticos registrados nos documentos que dão elementos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas a serem aplicadas por docentes.

O texto registra um quadro de conteúdos e situações de aprendizagem para o trabalho com as capacidades de produção e leitura de textos escritos. Reproduz-se o mesmo abaixo (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.46):

Dimensão da proposta de ensino: capacidades de produção e leitura de textos escritos

Objetivos de aprendizagem:

- Incorporar novas palavras ao vocabulário.
- Desenvolver capacidades e estratégias necessárias para a compreensão e produção de textos.

Eixos do plano didático

Leitura

- Ampliação do vocabulário pelo aluno.
- Compreensão de um texto curto lido pela professora – evidenciado por respostas orais a perguntas de compreensão (identificação do assunto, localização de informações explícitas, interpretação, avaliação).
- Opinião sobre o texto, livro ou revista lidos.
- Identificação do significado de palavras, usando o contexto, prefixos, sufixos e dicionário.

Escrita

- Produção compartilhada de textos adequados ao gênero, aos objetivos, ao leitor visado (planejamento, produção e revisão).

Situações de aprendizagem

Leitura

- Reconto da história lida pela professora com início, meio e fim e caracterização de personagens e cenários.
- Leitura oral da professora com perguntas de compreensão de textos diversos.
- Leitura de pequenos textos e de livros com poucos textos.
- Conversas coletivas sobre textos, livros e revistas lidos coletivamente e pela professora.

Escrita

- Produção coletiva de textos (toda a turma, pequenos grupos e duplas de alunos) com apoio da professora, seguida de cópia.
- Ditado de textos pela professora usando estruturas próprias da língua escrita e obedecendo às características do gênero (narrativa, carta, bilhete, texto informativo, notícia).

O terceiro subitem deste texto aborda a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; nas palavras dos autores:

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que dizem respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 47).

Monteiro e Baptista (2009) abordam os níveis conceituais da escrita na perspectiva de Ferreiro e Teberosky de forma clara e objetiva, além de apresentarem exemplos concretos de escrita nos diferentes níveis, o que possibilita uma compreensão da teoria por parte dos professores em processo de formação inicial ou continuada.

Ao tratarem do desenvolvimento da consciência fonológica registram:

Quando as crianças chegam ao ensino fundamental, possuem um bom domínio da língua materna: sabem utilizá-la para fins de comunicação, sabem sua estrutura sintática e tem um adequado conhecimento do léxico. Sobre a escrita, podemos dizer que as crianças chegam à escola sabendo suas funções 'para que as pessoas leem e escrevem' e sua estrutura em muitos gêneros textuais, reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras, etc. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 58).

As autoras defendem que as habilidades metafonológicas se desenvolvem concomitantemente ao processo de aquisição da leitura e da escrita e não previamente como defendem alguns autores de metodologias para o processo de alfabetização.

O documento apresenta seis situações de aprendizagem, que estão representadas abaixo:

Uma situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – primeira parte		
Professora	Crianças	Comentários
Nos primeiros dias de aula a professora pede para que as crianças digam outros nomes de animais começados da mesma	Silêncio entre os alunos.	O silêncio pode ser considerado uma demonstração de que os alunos não compreenderam o pedido feito pela professora. Uma possível para o silêncio é o fato de as crianças

<p>maneira como começa a palavra cachorro. Que nomes de animais começam com o mesmo som da palavra cachorro?</p>		<p>não terem tido ainda oportunidade de participar de atividades que tomam a fala como objeto de análise.</p> <p>Muitas brincadeiras infantis que exploram os sons das palavras, como, por exemplo, as parlendas, os trava-línguas, acabam fazendo com que as crianças prestem atenção para os sons de palavras ou parte de palavras.</p> <p>Dessa forma, quando essas brincadeiras e outras atividades pedagógicas são realizadas com a intenção de fazer com que as crianças considerem os sons da fala, ocorre uma mobilização de capacidades relacionadas à análise do sistema fonológico da língua, através das quais as crianças terão oportunidade de avançar em suas representações sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 59)

Uma situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – segunda parte		
Professora	Crianças	Comentários
<p>A professora pede, então, que as crianças digam palavras que combinam com a palavra “mamão”.</p>	<p>As crianças respondem: “laranja, abacaxi, manga, banana”.</p>	<p>Podemos dizer que as crianças se sentiram mais à vontade com a segunda proposta porque a professora trocou o termo “começam com o mesmo som da palavra”, usado no primeiro pedido, por “palavras que combinam”.</p> <p>Elas parecem ter entendido que o que deve ser feito é uma simples combinação de palavras.</p> <p>No entanto, combinar palavras para essas crianças é o mesmo que combinar significados. Pensar nas palavras do ponto de vista dos sons que as compõem é uma operação que elas estão começando a desenvolver a partir da ação da professora.</p>
<p>Ao perceber que as crianças estavam se valendo do aspecto semântico, ou seja, referente ao significado das palavras, como referência para a realização da tarefa proposta, a professora resolve mostrar um cartaz com a figura de um cavalo e a escrita da palavra <i>cavalo</i>. A professora faz a seguinte pergunta para os alunos: “como se pronuncia a palavra que está escrita aqui?”</p>	<p>As crianças respondem: “cavalo”</p>	<p>Trazendo para a interlocução com as crianças o cartaz com a figura de um cavalo e a palavra escrita, a professora criou a possibilidade para que as crianças compreendessem que a palavra pode ser analisada pelo menos sob dois diferentes planos da linguagem: o plano do significado e o plano da expressão.</p>

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 60)

Uma situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – terceira parte		
Professora	Crianças	Comentários
<p>Em seguida a professora</p>	<p>Algumas crianças ficam em silêncio,</p>	<p>Quando a professora pergunta aos alunos quantas partes tem a palavra cavalo, ela faz com que as crianças</p>

formula a seguinte pergunta: “Quantas partes tem a palavra cavalo?”	outras já se distraíram com os objetos na carteira e outras dizem: “Ca-vaaa-lo” “Ca-va-lo” “caaa-vaaa-loo”	analisem a palavra por meio da atividade de segmentação das unidades sonoras que constituem a palavra. Podemos observar, então, que nem todas as crianças compreenderam a tarefa proposta. As crianças reconhecem, nesse tipo de tarefa, uma oportunidade de lidar, de forma lúdica, com os sons da língua oral. No entanto estão realizando uma atividade de análise que vai levá-las à elaboração de uma representação da sílaba enquanto unidade sonora.
----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 61)

Uma situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – quarta parte		
Professora	Crianças	Comentários
A professora pergunta: “Como começa a palavra cavalo?”	Muitas crianças respondem: “começa com ca”.	A professora agora, faz com que as crianças realizem uma outra atividade, que é a de identificação da sílaba inicial da palavra.

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.61)

Uma situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – quinta parte		
Professora	Crianças	Comentários
Entusiasmada com o desempenho das crianças, a professora retoma a primeira tarefa proposta na aula para os alunos: “Que outras palavras começam com a palavra cavalo?”	“Cachorro” – diz um aluno.	A professora volta a encorajar as crianças a realizarem uma comparação entre as palavras através da identificação de palavras que comecem com a mesma sílaba. A aposta da professora é a de que, uma vez segmentada a palavra e identificada a sílaba inicial da palavra “cavalo”, as crianças serão capazes de identificar palavras semelhantes por terem a mesma sílaba inicial.

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.61)

Uma situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – sexta parte		
Professora	Crianças	Comentários
“Muito bom”, reforça a professora.	Neste momento, outros alunos dizem: “Elefante, girafa, burro, boi”.	Nesta aula, a professora tinha como objetivo fazer com que as crianças compreendessem que as palavras orais podem ser segmentadas em unidades silábicas. Para isso, ela promoveu como atividade didática a análise de palavras orais. Muitas crianças tiveram oportunidade de exercitar habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir sobre a língua oral no processo de alfabetização resulta em alteração na compreensão que as crianças vão construindo para o sistema de escrita enquanto um sistema de representação. Vale ressaltar que o processo de compreensão não ocorre a partir de alterações momentâneas das crianças. Ele é resultado de um desenvolvimento da percepção que a criança vai adquirindo gradativamente.

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.61)

O documento apresenta uma proposta de ensino sobre a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, reproduzida abaixo:

Dimensão da proposta de ensino: aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica

Objetivo geral da proposta pedagógica

Fazer com que as crianças ampliem e aprofundem as suas compreensões em torno da natureza alfabética da escrita e das correspondências regulares entre letras e sons.

Eixos do plano didático

- Conhecimento da direção da escrita para escrever palavras ou frases ditadas.
- Uso adequado do papel ou do caderno com pauta, lápis, borracha, apontador e régua.

Observação geral:

As atividades voltadas para essa dimensão da proposta de ensino pautam-se pelos princípios da interação em sala de aula, da contextualização temática em suas abordagens pedagógicas e dos procedimentos de análise por parte das crianças, uma vez que elas estarão imersas em um processo de aprendizagem de natureza conceitual.

Objetivos pedagógicos

- Avançar conceitualmente, a partir dos desafios que lhes serão apresentados, no sentido de superarem suas hipóteses até a compreensão acerca do funcionamento alfabético e ortográfico do sistema de escrita.
- Conhecer e fazer uso de diferentes tipos de letras do alfabeto.
- Compreender o significado dos sinais de pontuação.
- Fazer uso adequado dos materiais escolares.
- Conhecer a direção da escrita.

Situações de aprendizagem

Na fase silábica

- Separação de palavras em sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação do número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita.
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita.
- Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).
- Identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).
- Identificação de uma mesma sílaba que aparece em diferentes palavras em diferentes posições, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).
- Modificação de palavras excluindo, incluindo ou substituindo sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).

Na fase silábico-alfabética ou alfabética

- Separação de palavras em sílabas na escrita.
- Identificação de sílabas iniciais de palavras representadas por vogal ou ditongo.
- Identificação de palavras ou sílabas que começam com o mesmo fonema.
- Identificação de palavras ou sílabas que se diferenciam apenas por um fonema (inicial ou medial), oralmente, e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de fonemas.
- Identificação/reconhecimento de letras do alfabeto e da ordem alfabética.
- Identificação dos sinais de pontuação em frases e pequenos textos.
- Comparação de frases com diferentes sinais de pontuação.

- Treino do uso do caderno e papel com e sem pauta.
- Separação, ao escrever, de palavras em frases.
- Cópia e escrita de palavras, frases e pequenos textos.

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.62)

O item quatro trata do desenho e da brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. As autoras destacam:

O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver. (2009, p. 64)

As autoras retomam os pressupostos de Vygotsky sobre o papel da brincadeira e do jogo de faz de conta no desenvolvimento infantil.

Tal como nos itens anteriores é apresentada uma proposta de ensino sobre o desenho e a brincadeira para ser desenvolvida em sala de aula. O quadro abaixo é a reprodução do apresentado no documento:

Dimensão da proposta de ensino: o desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização

Objetivo geral da proposta pedagógica

Possibilitar às crianças a produção de sentido sobre o contexto social em que estão inseridas e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar com sistemas simbólicos.

Eixos do plano didático

- Desenho
- Brincadeira

Objetivos da aprendizagem

Usar e aprimorar o desenho como sistema de representação.

Envolver-se em jogos simbólico através de brincadeiras livres e planejadas na turma.

Situações de aprendizagem

Desenho

- Uso do desenho como forma de registro das crianças em atividades diversas propostas em sala de aula.
- Uso do desenho como forma de expressão de ideias e sentimentos das crianças.
- Atividades de desenho com orientações da professora.

Brincadeira

- Momentos previstos na rotina da atividade das crianças para brincadeiras com e sem mediação da professora.
- Criação de espaços na sala de aula ou na escola com materiais que permitam a realização de jogos de faz de conta (casinha, escolinha, venda, supermercado, salão de beleza, etc.).

(MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.63)

Pode-se afirmar que se trata de um referencial teórico-prático de grande valor no processo de formação de professores que atuam com crianças na faixa etária dos seis anos de idade e que estão desenvolvendo o processo de apropriação da linguagem escrita.

Na terceira parte do referencial há (MACHADO, 2009, p. 71): “Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos de idade”. O texto está organizado em quatro partes. O primeiro trata do ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância. A segunda parte aborda o alfabetizar-letrando a partir da literatura infantil. O jogo linguístico e as hipóteses das crianças são abordados na terceira parte do documento. A quarta parte trata da produção de textos e o desenho na sala de aula.

Os dois primeiros textos discutem o processo de letramento literário e como ele possibilita às crianças a compreensão do funcionamento da escrita. O terceiro texto aborda o chamado “Jogo Linguístico” criado por uma professora para atender classes com crianças com diferentes níveis de conceitualização da escrita. O último texto relata situações desenvolvidas em sala de aula onde as crianças são motivadas a desenhar e produzir textos orais e escritos, revelando que são capazes, através de desenhos e escritas, expressarem ideias originais.

Esse material representa um salto qualitativo nas propostas de alfabetizar-letrando, pois além de abordar questões teórico-metodológicas sustentadas numa concepção pedagógica, psicológica e linguística baseada na perspectiva histórica apresenta orientações práticas e propostas de ensino que possibilitam aos docentes a criação de outras propostas baseadas na integração das dimensões do alfabetizar e do letrar. O documento contribui para um avanço na área de formação continuada de professores por articular os pressupostos teóricos de uma concepção discursiva de linguagem escrita e orientações práticas de como desenvolver, em sala de aula, esta concepção. Há uma fundamentação teórica e uma proposta metodológica possibilitando aos professores a compreensão e a efetivação do alfabetizar-letrando.

A proposta articula um fazer contínuo para ser desenvolvido com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita assegurando uma nova prática e postura que favorece, efetivamente, a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita para as crianças brasileiras.

O comprometimento das pesquisadoras do Ceale (Centro de Alfabetização e Leitura) da Universidade Federal de Minas Gerais na elaboração e divulgação de seus trabalhos revela o seu compromisso de buscar um ensino que garanta o domínio do ler e do escrever como direito de toda criança. Ao mesmo tempo se percebe uma ação voltada a um processo permanente de formação continuada de professores onde a produção científica é socializada aproximando os estudos teóricos de sua concretização nas salas de aula.

Há uma preocupação permanente em alfabetizar e letrar entendendo-as como práticas articuladas. Percebe-se uma unidade teórico-prática entre os diferentes autores garantindo uma homogeneidade de pressupostos e propostas de ação. Pode-se falar no nascimento de um conhecimento novo a partir do qual os eixos norteadores são apontados de forma coordenada em diferentes conjunções que buscam a efetivação do alfabetizar-letrando.

A criança e o professor são vistos como sujeitos histórico-sociais e as propostas teórico-metodológicas são associadas a estes sujeitos concretos. Destacam a importância de se conhecer a criança e os contextos sociais e institucionais de sua educação. Centram seus estudos e pesquisas na linguagem e suas mediações a partir de uma abordagem sócio-histórica que privilegia o binômio aprendizado e desenvolvimento, a interação social e a mediação entre sujeitos sociais, confirmando a escola como um contexto privilegiado de desenvolvimento do ler e do escrever. Apresentam alternativas metodológicas coerentes com as concepções de língua, de aluno e professor como sujeitos, e com a necessidade de outras lutas para garantir as condições necessárias para a efetivação de um trabalho consistente e consequente.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 CONCLUSÕES

O estudo demonstrou que as perspectivas de aquisição da língua escrita: tradicional, construtivista psicogenética, métodos fônicos e letramento se afastam da concepção de alfabetizar letrando. Os métodos tradicionais focam sua ação apenas no domínio do sistema gráfico; a perspectiva construtivista psicogenética supervaloriza a dimensão significativa e a forma como é trabalhada pelos alfabetizadores sugere que a aprendizagem da escrita alfabética possa ocorrer de forma espontânea; o processo de letramento não ignora a necessidade de se garantir o domínio sistemático do código gráfico, porém dá pouca ênfase em como garantir este domínio e os métodos fônicos afastam o aprendiz da atividade real de ler e escrever no início da aprendizagem da língua dissociando a dimensão gráfica da significativa. Tais constatações sugerem a necessidade da construção de uma nova instituição de ensino que, efetivamente, garanta a formação de leitores e escritores, o que exige que adotem pressupostos teórico-metodológicos que busquem alfabetizar letrando. Desta forma, acredita-se que é possível que os alunos se tornem ao mesmo tempo alfabetizados, adquirindo a tecnologia do saber ler e escrever e sendo capazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita em suas diferentes funções sociais.

A análise da formação docente dos alfabetizadores pode ser dividida em três grandes momentos: o primeiro denominado momento tradicional; o segundo chamado momento construtivista e o terceiro representa um avanço em relação aos dois momentos anteriores, que aqui se denomina de momento de superação de propostas limitadas.

O primeiro período denominado de momento tradicional ocorria, prioritariamente, nas chamadas escolas normais de nível médio. O trabalho estava centrado na apresentação de diferentes métodos de alfabetização existentes de maneira que o futuro docente pudesse, posteriormente, adotar um dos métodos estudados durante o curso ou ser levado a reconstruir o seu próprio

encaminhamento metodológico a partir de várias propostas. Este momento é marcado pela ênfase no processo de ensino.

O momento construtivista é caracterizado pela abordagem da teoria de Emilia Ferreiro e colaboradores e pelas didáticas de alfabetização para cada nível de conceptualização da escrita. Destaca-se neste momento o PROFA (2001), cujo pressuposto é de que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção do aprendiz. Este período está centrado na aprendizagem do aluno, secundarizando o processo de ensino.

O terceiro momento - de superação das propostas anteriores - procura superar as visões tradicional e construtivista e concebe a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis. O Programa Pró Letramento (MEC 2007) é a expressão deste período. O programa trata do processo de ensino e de aprendizagem como processos distintos, mas articulados formando uma unidade.

Conclui-se que uma escola letradora exige a adoção desta perspectiva na formação dos responsáveis pela aquisição da língua escrita.

Mas não se pode ingenuamente acreditar que a escola letradora resolverá todos os problemas educacionais contemporâneas. O que se busca com esta perspectiva é a socialização de um saber já produzido que poderá colaborar para que a escola promova o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de um referencial que possibilitará um trabalho mais avançado nas condições históricas atuais. Estaria a escola desta forma colaborando para a diminuição da alienação que é, neste caso, o impedimento da apropriação de uma riqueza intelectual já constituída.

7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há décadas discute-se a formação necessária para o professor alfabetizador revelando-se uma insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes. Nos grandes momentos históricos que dominaram a educação brasileira, no que diz respeito ao processo de alfabetização, as concepções de formação foram sendo alteradas sem conseguirem abarcar as diferentes dimensões envolvidas neste processo.

A preocupação central da formação docente no período caracterizado pelas metodologias tradicionais esteve alicerçada numa concepção de ensino fundada na relação professor-aluno, na qual o docente deveria dominar uma das diferentes propostas metodológicas existentes para o trabalho pedagógico.

A ênfase central estava no ensino e acreditava-se que a escolha do “método” adequado garantiria a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, o professor deveria dominar um método que seria transmitido aos alunos e esta era a condição para garantir a aprendizagem. Quando os alunos não aprendiam a responsabilização pelo insucesso no processo era imputada aos limites do próprio aluno que se acreditava ter problemas cognitivos que impediam o seu sucesso. A forma de ensinar não era objeto de discussões.

As considerações teóricas sobre a escrita da língua portuguesa, suas características, regularidades e irregularidades, a dimensão gráfica e fonética da língua eram saberes desconsiderados pelas ditas metodologias tradicionais.

Havia uma separação clara entre conteúdo a ser trabalhado e a forma de encaminhamento deste conteúdo. O importante era o professor dominar a maneira de ensinar desconsiderando que conteúdo estava sendo ensinado, no caso da alfabetização um conhecimento mais sustentado sobre a língua portuguesa.

Num segundo momento dentro deste período de propostas conservadoras, tomam corpo e são difundidas as ideias defendidas pelo educador Paulo Freire e o foco central da preocupação em alfabetizar deixa de estar enraizado apenas no método de ensino da língua e volta-se a atenção para a dimensão política do processo e do profissional docente. Adotou-se a concepção de que ensinar a língua não é apenas garantir um domínio do sistema gráfico e sim, fundamentalmente, levar os alunos a refletirem, a compreenderem, a terem uma consciência mais crítica sobre a realidade em que vivem alunos e professores.

No período marcado pelo construtivismo caminha-se para afirmação da necessidade de que o professor compreenda como se dá o processo de aprendizagem. Acreditava-se que a sustentação teórica do trabalho docente deveria estar baseada nos conhecimentos produzidos na psicologia. A ênfase de como ensinar recomendada pelas metodologias tradicionais dá lugar à compreensão de como o aluno aprende.

Em relação à leitura e à escrita o conhecimento das teorias da aprendizagem, em especial da psicogênese, passa a ser o eixo central que sustenta

o processo de qualificação docente. Esta segunda tendência parece não ter sido efetivamente compreendida em alguns programas de qualificação docente e na prática pedagógica de determinados professores, pois ao supervalorizar como se dá o processo de aprendizagem acaba por desconsiderar o processo de ensino.

O ideal da formação docente do alfabetizador passou a ser a do profissional que dominasse a psicologia de aprendizagem da escrita numa única concepção – a Psicogênese da Língua Escrita.

Ao final destes dois grandes momentos de formação docente continuou-se a conviver com indicativos alarmantes de rendimento escolar, níveis precários de domínio da língua entre a população escolarizada e profissionais docentes caracterizados pela fragilidade teórica para o desempenho da função de alfabetizadores. Portanto, até aqui não há como se falar em salto qualitativo no processo de formação docente e conseqüentemente tampouco pode-se relatar uma prática pedagógica de alfabetização consistente e conseqüente.

Tentativas de superação do momento construtivista começaram a ganhar espaço no contexto nacional não apenas dentro do espaço educativo, mas também nas demais esferas do contexto social. É o momento dos denominados métodos fônicos. Em que pesa a veracidade de algumas críticas ao momento espontaneísta preconizadas pelos autores das propostas fônicas, os defensores da nova proposta voltam a discutir a formação docente e a problemática da aquisição da leitura e da escrita como uma mera questão de método, mas não mais de qualquer método e sim de uma proposta metodológica específica que garanta aos docentes subsídios para a compreensão dos conteúdos básicos da fonética e fonologia e aos alunos a apropriação das relações grafemas-fonemas como pré-requisito básico no processo de alfabetização.

As propostas baseadas nos métodos fônicos fragmentam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em dois momentos: o primeiro é o da “decodificação” e o segundo o da “compreensão”. Há uma supervalorização da automatização da transposição das letras em sons e vice-versa, postergando o trabalho com a dimensão significativa da linguagem.

Esta abordagem se afasta da perspectiva de trabalhar no processo pedagógico da alfabetização com textos significativos e contextualizados no primeiro momento do processo, pois a prioridade é estabelecer inicialmente apenas relações entre grafemas e fonemas.

O pressuposto de que o trabalho de alfabetização deve garantir a apropriação da dimensão significativa fica prejudicado nesta abordagem.

Para os defensores da abordagem fônica a decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A concepção da língua como mera representação da língua oral, presente nesta perspectiva, é uma concepção bastante restrita.

Encontra-se em artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa uma crítica interessante à abordagem fônica. Em parte do texto aparece à seguinte afirmação:

A metodologia fônica parte dos elementos simples rumo aos elementos complexos, como se o simples fosse também fácil. As etapas vão dos grafemas ao sentido, passando sucessivamente por sua transposição em fonemas, pela identificação da palavra, pelo domínio da frase e do texto. Nessa necessidade de extrair a “pronúncia” antes “do sentido”, de “decodificar” a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. Ao método cabia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é a toa que a criança dedicada apenas à decodificação, isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais. A dicotomia entre decodificação e compreensão não se sustenta. Como aceitar que uma atividade humana não seja informada pelo sentido? A própria escolha do texto não seria incentivada pelo conteúdo que o leitor espera descobrir? A identificação da palavra seria realizada na ignorância do sentido trazido pelo contexto da frase, do texto ou da imagem? A apreensão da palavra poderia realizar-se fora das expectativas do leitor? Como afirmar que existem operações iniciais (decodificação) anteriores a influência do significado, desprovidas de qualquer sentido? (BAJARD, 2006, p. 503).

Parece ficar evidente que a abordagem dos métodos fônicos é uma roupagem nova das propostas tradicionais, muda a aparência, mas na sua essência o método está alicerçado na supervalorização de um código gráfico. O título do artigo citado anteriormente é bastante elucidativo: “Nova embalagem, mercadoria antiga”. O que é bastante assustador é que a proposta que separa em momentos distintos a dimensão gráfica e significativa reaparece num contexto de ênfase ao acesso à leitura para todas as faixas etárias, e em especial, para as crianças da educação infantil. Considera-se que o período que antecede o ingresso no ensino fundamental é próprio para despertar o gosto pelas atividades de leitura, para incentivar a formação de futuros leitores, para criar ambientes literários onde a criança escute textos, manipule livros, reconte histórias e vá compreendendo as diferentes funções sociais das atividades da leitura. Assim, parece que as propostas

fônicas estancam este percurso letrado que é anterior à escolarização em nome da ênfase do domínio de um código alfabético.

Outro aspecto bastante presente entre os defensores das propostas baseadas nos estudos de consciência fonológica é a abordagem eufórica e panfletária que tenta levar aos professores a ideia de que foi descoberto um método miraculoso.

O período tem sido marcado pelo bombardeamento aos professores sobre os estudos centrados apenas nos processos de aprendizagem ao lado de discursos enfáticos sobre a necessidade de garantir aos alunos o convívio com as diferentes funções sociais do ler e escrever como subsídios necessários para a inserção numa sociedade letrada. E havendo pouca fundamentação sobre como encaminhar, efetivamente, a prática pedagógica da alfabetização, pelo “esquecimento” das propostas metodológicas de ensino do “momento construtivista” e “período do letramento”, é compreensível que a apresentação de um “método novo” possa levar os professores a acreditarem que conseguirão desatar o “nó” da alfabetização. Os professores, percebendo a necessidade de ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita alfabética e suas convenções, de levar os alunos a compreenderem a diversidade de sons de um mesmo grafema e existência de sons iguais, mas que são grafados de formas diferentes podem ser “motivados” para a adoção de metodologias aparentemente novas mesmo que sejam pílulas antigas com novas cores.

No entanto a formação docente não pode deixar de abordar a complexidade dos fatores que determinam sucesso ou fracasso no processo de alfabetização. O que se percebe pela análise das diferentes perspectivas de aquisição da leitura e da escrita, que marcam a Escola Contemporânea Brasileira, é que não há, ainda, políticas (a palavra “políticas” está sendo usada no sentido de diretrizes que, de fato, se imprimem à sociedade) voltadas para a superação da escola antiga, medieval e moderna; parece que existe um movimento para manutenção, preservação de uma escola ultrapassada.

A discussão, no capítulo seis, dos dois primeiros módulos do PROFA, desenvolvido pelo MEC em 2001, parece um exemplo claro de mudança sem fundamentos linguísticos sólidos, ou seja, muda-se, mas não se avança. A Escola Contemporânea assume novas funções sociais, necessárias neste momento

histórico, mas acaba secundarizando a sua essência, que é a condição para o acesso ao conhecimento sistematizado.

A necessidade que se impõe é de fazer um trabalho inverso ao que vem se realizando, ou seja, precisa-se de uma nova organização do trabalho didático para o domínio pleno da leitura e da escrita, que supere modismos e ecletismos e se conquiste profissionais efetivamente qualificados na dimensão teórica e prática e que alcancem novas condições de trabalho, que permitam aos educadores o acesso a uma educação permanente.

O rendimento interno da escola contemporânea brasileira não é satisfatório. Como se destaca na introdução, menos de 5% dos alunos que concluem a 4ª série do Ensino Fundamental encontram-se no critério denominado pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Escola Básica) “adequado” de leitura e escrita. Este conceito é utilizado para os alunos considerados leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis e identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas.

Por outro lado mais de 50 % dos alunos, desta mesma série, 4ª série do Ensino Fundamental, estão nos denominados níveis “muito crítico” e “crítico” – não desenvolvem habilidades mínimas condizentes com quatro anos de escolarização ou leem de forma ainda pouco condizente com a série.

Não se pode ignorar, ainda, que existe uma parcela da população composta por crianças que têm acesso à escola, mas a abandonam em seguida. Outro problema é a grande defasagem na relação idade e série e os diferentes programas que buscam a superação desta situação: estes, muitas vezes, acabam garantindo um equilíbrio na relação idade e série, mas, nem sempre, garantindo o conhecimento necessário para aquele nível de escolaridade. A adoção de propostas de promoção automática, em algumas práticas, estiveram mais preocupadas com dados estatísticos quantitativamente satisfatórios e menos com a questão do aproveitamento escolar.

Parece que as políticas educacionais e conseqüentemente a prática dos professores, em geral, têm contribuído para este perfil de escola que temos hoje, todos lutam para mudar ou buscam retornar às práticas do passado, o que acaba

não significando avanços. Muitos docentes adotam modismos como “moscas que caem no mel” ou acabam buscando “culpados” pela não aprendizagem dos alunos e, sem o conhecimento de outros pressupostos que possam levar a um trabalho pedagógico onde todos, efetivamente, aprendam, acabam se portando como uma mãe desvairada que responsabiliza o termômetro pela febre do filho.

Os artigos da imprensa só têm arranhado a superfície dos problemas fundamentais. Compactua-se com Alves (2006, p. 265) que fala da necessidade de uma escola de tempo integral e cita Anísio Teixeira que em 1971 já propunha:

[...] Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua educação – esta educação tão difícil por ser uma educação técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1971, p. 140-141).

E considera um julgamento incorreto dos contrários a esta proposta, afirmando que:

[...] alimentação escolar, tratamento médico-odontológico, atividades desportivas e culturais fora do currículo, o lazer, o cuidado exercido sobre a criança enquanto os pais trabalham, são concebidos como funções que descaracterizam a escola e, até mesmo, como uma injustificada concessão da instituição ao assistencialismo. Esse julgamento é incorreto. Essas novas funções não são expressão da sem-razão. Elas são novas, simplesmente, e não há qualquer outra instituição que possa exercê-las melhor do que a escola. O novo tempo e as suas demandas tem atribuído ao estabelecimento de ensino essas novas funções. Mesmo não as tendo exercido no passado, a escola deve exercê-las no presente, pois a sociedade em movimento as impõe. Não tem sentido contrapô-las à função especificamente pedagógica, pois não são excludentes ou inconciliáveis. A escola deve exercê-las todas e bem, na medida das possibilidades colocadas pelos seus recursos. (ALVES, 2006, p. 273).

Cabe destacar que Anísio Teixeira na década de 1950 e Gilberto Luiz Alves, quase sessenta anos depois, enfatizam a necessidade de uma nova estrutura da organização do trabalho pedagógico, da escola que atende as camadas populares, que deve assumir também outras funções, mas sem deixar de cumprir, e bem, o seu papel fundamental que é a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. E é impossível pensar nesta escola que possibilita a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se os alunos não tiverem a ferramenta fundamental, o instrumento básico que é o domínio do ler e do escrever. Portanto a escola

contemporânea tem que garantir o domínio destas capacidades básicas: a leitura, a escrita, a capacidade de interpretar o que lê e saber se expressar por escrito.

Acredita-se que a construção da escola contemporânea passa pela destruição da escola atual e um dos primeiros passos é garantir a formação inicial dos futuros docentes na compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do objeto de conhecimento em pauta, no caso do ler e escrever, ter profundo domínio teórico sobre a Língua Portuguesa e saber didatizar este conhecimento. Portanto é preciso também formar os formadores de professores, rediscutir em fóruns nacionais a perspectiva teórica (que a nosso ver é a Ciência da História – como afirma Marx na A ideologia Alemã “a única ciência hoje”) e a prática do processo de aquisição da leitura e da escrita, em bases que, de fato, colaborem para uma escola que possibilite aos seus alunos o domínio, da leitura, da escrita e conseqüentemente que forma leitores e escritores com a possibilidade de compreensão radical (a palavra radical aqui esta sendo utilizada com o sentido de ir às raízes, aos fundamentos) dos determinantes sociais que sustentam a sociedade contemporânea.

Não se ignora que esta tarefa não é simples, mas é necessário enfrentá-la, analisando com seriedade e profundidade os fundamentos teóricos e práticos que têm marcado o processo de alfabetização e letramento, possibilitando a realização de um trabalho mais avançado nas condições históricas atuais. Cabe ressaltar que este avanço não se fará apenas com uma nova abordagem da Alfabetização e do Letramento: se impõe um repensar dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e suas formas de encaminhamento prático, além de uma organização do trabalho pedagógico que contemple o planejamento coletivo, a documentação do trabalho realizado, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos, a avaliação da atuação docente, do currículo e da escola como um todo, as necessidades de reagrupamentos dinâmicos, temporários e rotativos para o atendimento de alunos com dificuldades ou necessidades específicas de aprendizagem.

Vive-se um momento em que se impõe a construção de uma nova instituição de ensino que, efetivamente, garanta a formação de leitores e escritores. Esta luta passa pela adoção de princípios teóricos sobre o processo de aquisição da leitura e escrita advindos das ciências contemporâneas na perspectiva histórica que tratam desta questão como a Pedagogia, a Psicologia, a Linguística e a Sociolinguística. O profundo domínio teórico da contribuição destas Ciências, ou seja, a adoção de

pressupostos básicos que garantam a compreensão deste complexo processo é fundamental, mas não será suficiente se a organização do trabalho didático não contar com as condições concretas para a efetivação destes pressupostos na prática pedagógica. Em outras palavras, a adoção de um ideário teórico progressista precisa vir acompanhado das condições concretas de realização de um trabalho prático que passa, entre outras questões, pela valorização do trabalho docente com a carreira de magistério, salários dignos, formação inicial e continuada de qualidade, acervo bibliográfico a disposição de alunos e professores, recursos didáticos e tecnológicos, número limitado de alunos em classe, carga horária de trabalho dos professores que contemple período para planejamento, documentação e aperfeiçoamento. Em síntese uma organização do trabalho didático compatível com as necessidades e os recursos contemporâneos, o que atingiria uma nova proposta didática de alfabetização e letramento.

A análise realizada nos diferentes capítulos deste trabalho mostrou que as diferentes perspectivas de aquisição da leitura e da escrita (tradicional, construtivista, letramento e métodos fônicos) têm sido colocadas em prática a despeito de seus limites para a compreensão do processo de ensino, de aprendizagem e do objeto de conhecimento em pauta que é a língua portuguesa.

A prática do ensino do ler e do escrever vem desde a Antiguidade repetindo equívocos de ordem pedagógica, psicológica e linguística, além de não garantir as condições necessárias para a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade.

O manual didático tem que ser um dos recursos utilizados pelos professores e, portanto, tem que ter conteúdo e forma que traduzam os pressupostos teóricos que embasam a prática do ler e do escrever em contextos sociais significativos. Não pode ser visto como o único recurso do professor. O docente necessita de um profundo domínio teórico da área em que trabalha, portanto além de dominar as ciências que tratam do ensino e da aprendizagem deve conhecer a Língua Portuguesa e saber como fazer a transposição didática desses conhecimentos teóricos, garantindo uma prática pedagógica que contribua para a reversão do quadro crítico de indicativos de leitura e escrita entre a população brasileira.

Não há como adotar novas posturas sem se empreender uma rigorosa crítica às propostas didáticas de alfabetização: é necessário se estabelecer novas posturas, sustentadas em outras bases. Essas bases têm que explicar, como já afirmado anteriormente, como se dá o processo de ensinar e de aprender e o que é

este objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa. Já existe um saber teoricamente produzido sobre o tema que pode garantir a construção de uma nova prática pedagógica de leitura e escrita, ou, como já se afirmou anteriormente, é necessário alfabetizar-letrando.

É necessário que esta nova postura da escola corresponda às necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Precisamos de uma escola contemporânea para a sociedade contemporânea. Não se justifica uma escola medieval ou antiga para este momento histórico. Já estão dadas as condições para a construção desta escola: o que se impõe é a socialização dos saberes já construídos para que sejam incorporados em cada sala de aula. Alguns pressupostos teóricos e experiências pedagógicas já existem e podem colaborar para a construção da escola do tempo atual. Para termos um aluno leitor e escritor é necessário que as políticas educacionais colaborem na formação de professores também leitores e escritores, é preciso incorporar as formas tecnológicas mais avançadas para esta qualificação docente, além das formas tradicionalmente usadas como a participação em seminários, congressos, debates, grupos de estudo e reflexão, encontros pedagógicos, etc. Há também necessidade de as escolas contarem com equipes pedagógicas bem qualificadas que tenham condições de realizar as tarefas básicas de orientar, acompanhar e avaliar o trabalho docente não para rotulá-lo, mas para intervir quando se fizer necessário. Os pedagogos precisam exercer a sua função e não apenas ocupar os cargos de coordenação pedagógica.

Os alunos também precisam de meios que garantam a sua autonomia na realização de suas atividades, individualmente ou em grupos, o acesso aos computadores, às bibliotecas, aos mais diferentes recursos tecnológicos.

A escola precisa estar estruturada de forma a possibilitar o acesso ao conhecimento, realizando projetos de recuperação ao longo do desenvolvimento do trabalho para as crianças com limites de aprendizagem, como por exemplo, a efetiva parceria com profissionais de áreas afins como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. A escola precisa de clareza quanto aos conteúdos que devem ser trabalhados neste processo de alfabetização e letramento, quais os critérios de avaliação dos conteúdos da língua portuguesa. É necessário rever o tempo e o espaço das instituições de ensino, buscar uma gestão coletiva, a efetivar articulação com a

comunidade, enfim, cada ato e cada fato da escola precisam ser revistos para a busca de uma outra escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p.20, mai./ago. 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAES, A. G.; FERREIRA, T. B. E. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 254, mai./ago. 2008.

ALMEIDA, D. de P. F. de. **No Reino da Alegria**. 12. ed. São Paulo: IBEP, 1984.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Da História à História da Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1981. 141p.

ANTIPOFF, H. **Coletânea de obras de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992.

BAJARD, E. Nova Embalagem, mercadoria antiga. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hacitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J.J. Breve História das Metodologias. In: _____. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BASCHET, J. **A Civilização Feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

BATISTA, A. A. G. *et al.* Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo I, p.4-60, 2007.

_____. Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo II, p. 4-26, 2007.

_____. Alfabetização e Linguagem. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo complementar, p. 27-50, 2007.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BORBA, F. da S. **Dicionário de usos do português no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BOSSA, N. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

BORTONE, M.E.; RICARDO, S.M.B. Modos de Falar Modos de Escrever. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo VII 2007 p. 4-39, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa 1º a 4º série. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Alfabetização e Linguagem. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de**

Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CAFIEIRO, D.; ROCHA, G. Avaliação da Leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o bá bé bí bó bú.** São Paulo, SP: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico.** 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, F.; WEISZ, T. **Construtivismo X Métodos Fônicos.** Jornal Folha de São Paulo-06/03/2006 Disponível em: <
<http://www.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0603200612.htm>> Acesso em 18/03/2008.

CARRARO, P.R. e ANDRADE, A.S. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Revista Brasileira da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPE)**, São Paulo, vol. 13, n. 2, p.261-268, jul./dez. 2009.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CATARSI, E. **L'educazione del popolo.** Bergamo: Juvenília, 1985.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA – CEALE. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.** Belo Horizonte: UFMG, 2003. Coleção em 6 volumes.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O Construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor.** 2000. Disponível em:
<<http://www.hottopos.com/havard3/zemar.htm>> Acesso em 25/01/2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CLARETO, M. Fábrica de analfabetos. **Época**, São Paulo, 09/2009.

COLARES, C. A. L. Ajudando a desmitificar o fracasso escolar. In: COLARES, C. A. L.; MOUSES, M. A. (Org.). **Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização**. Campinas: Cortez/ Edunicampi, 1996. p. 24-28

COLL, C. et al. (org.). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó, 1993.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna – tratado de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1985.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREA, R. M. Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. In: CORREA, R.M. (Org). **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 15-63.

COSTA, V. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?. **Veredas - Revista de Estudo Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 83-104, jan./jul. 2001.

_____. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Matérias e recursos para a sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18 set/out/Nov/dez. 2001

EDITORA ABRIL. **Revista Nova Escola**. Fundação Victor Civita, mai/1989 e nov/1991.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

_____. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAZ, C. **Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender**. Revista Nova Escola, mar. 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurelio século XXI - o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M.B. Alfabetização e Linguagem fascículo complementar. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo complementar, p. 1-26, 2007.

FERREIRO, E. **Alfabetização, analfabetismo e letramento**. 2003. Disponível em <www.prismaedu.com/campus_virtual/.../5715_AULA_DIA_26.03.2012.pptx>. Acesso em 14/08/2011.

_____. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-25

_____. **Luria e o desenvolvimento da escrita na criança**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 72-77, fev. 1994.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortes, 1996.

FERREIRO, E.; Teberosky, A. **Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo Del Niño**. México: Siglo XXI, 1999.

_____. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FRANCIOLI, F. A. de S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise das ideias educacionais. In: MARTINS, Lígia Márcia.; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de Professores – limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRAWLEY, W. **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Alfabetização e conscientização.** Porto Alegre: Editora Emma, 1963.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. *et al.* **A reprodução na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso.** Cadernos de Pesquisa, 38, 3-13, 1981.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** 3º Ed. São Paulo: Ática, 2002

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GOMES, M.F.C.; Dias, M. T.M.; SILVA, L. P. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica. Editora, CEALE, 2008.

GROSSI, E. P. **Didáticas.** v.1,2 e 3. Porto Alegre: Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES, S. R. R. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas.** São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, S. R. R e Branco, V. Abordagem psicológica da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: limites e contribuições das teorias. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, R. (org). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá Editora, 2010. p. 196 e 199.

GUIMARÃES, S. R. K.; Maluf, R. (Org.) **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2008.

HARRIS, Th. L.; HODGES, R. E. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{50AFF6BD-4C0C-4EDD-8C32-C149BFDBF5A5}_Miolo_RelatórioSAEB2003_1.pdf>. Acesso em 25/01/2011.

_____. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em; <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA_%20DO%20ANALFABETISMO_%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em 05/08/2011.

_____. **Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa) Resultados Nacionais – Pisa 2006**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006.pdf Acesso em: 07/09/2011.

_____. **PISA 2000. Relatório Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 09/06/2011.

_____. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em < http://obr.ic.unicamp.br/Anteriores/obr2009/matriz_referencia_saeb>. Acesso em 09/06/2011.

_____. **Resultados do SAEB 2005.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/saeb1995.2005.pdf>>. Acesso em 08/09/2011.

_____. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro – Prova Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em 09/09/2011

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O aprendizado da leitura.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KATO, M. A.; MOREIRA, N. R.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização.** Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

KLEIN, L. R. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.** Cadernos da Escola Guaicurú. Mato Grosso do Sul v. 5, 2000.

_____. **Fundamentos para uma proposta pedagógica.** 2001. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/fundamentos_prop_ped.pdf>. Acesso em 08/10/2012.

KLEIN, L. R.; SANTOS, M. A. A. dos. **Alfabetização de jovens e adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica.** Brasília: Universa, 2003

KLEIN, L. R. e SHAFASCHEK, R. **Uma proposta de alfabetização.** Curitiba: SEED/PR, 1990.

KLEIMAN, A. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Projeto Temático Letramento do Professor. Campinas: Unicamp/SME, fev. 2007.

_____. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Y. G. V. **A coesão textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v.2, n. 1, p. 107-119, mar. 2004.

DAUDÉN, L. Uma cidade que abraçou a educação. **Revista Isto É.** n. 2268, Maio de 2013.

LEAL, T.F. *et al.* O Lúdico na Sala de Aula: Jogos e Projetos. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental,** Brasília: MEC/SEB, fascículo V, p. 4-37, 2007.

LEITE, S. A. de S. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 52, p. 25-33, fev. 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, B. A. de. **Caminho Suave.** 91. ed. São Paulo: 1985.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** 13. ed. Brasília: INEP, 2008.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 1990.

_____. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

_____. The development of writing in the child. In: MARTLEW, M. (Ed.). **The psychology of written language: Development and Education Perspectives**. Chichester: Wiley, 1983. p. 237-277.

LUZ, C.; NOGUEIRA, S.; HORTA, A.; SANTOS, E. **Como fazer seu filho chegar lá**. Revista Época, julho de 2003.

MACHADO, L. A institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Revista Proposições**. Campinas, v. 131, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. (Orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. MEC/SEB, Belo Horizonte: UFMG; FaE/CEALE, 2009.

MACIEL, F.I.P. e LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica. Editora, CEALE, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MATOS, J. V. D. de. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MEC/INEP/DEB. **Resultados SAEB / Prova Brasil**. 2012. Disponível em: [HTTP://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/saeb_2011_primeiros_resultados_site](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/saeb_2011_primeiros_resultados_site). Acesso em: 08/06/2013.

MEIRA, Ruth. **A cartilha vai para o baú**. 1985. Texto digitado.

MEIRELLES, I.; MEIRELLES, E. **A Casinha Feliz**. Editora Primeira Impressão, 1978.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MONTEIRO, J.B.; Basílio, C.P. O Discurso do Construtivismo nos PCN como uma perspectiva que ressignifica a unidade entre aprendizagem e ensino. In: Encontro

Brasileiro de Educação e Marxismo, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

MORAIS, A. G. de. **Concepções Metodológicas de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos ‘métodos’?** 1ª versão, 2006 – 2012. Disponível em: <<http://flautas.wordpress.com/2010/10/03/metodos-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 12 de janeiro de 2012.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2000.

MORAIS, A.G. de. *et al.* O Livro Didático em Sala de Aula : Algumas Reflexões. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo VI, p. 4-41, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo, SP: UNESP; Brasília: MEC / INEP / Comped, 2000.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: ENEP, 2004.

_____. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista Acoalfaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa. Ano 3, n. 5, São Paulo, 2008. Disponível em < [HTTP:// WWW. Acoalfaplp.net](http://WWW.Acoalfaplp.net) >. Acesso em 03 setembro de 2011.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, 1985.

NASCIMENTO, G. Ensino Reprovado. **Isto é.** 5/5/2000.

OLIVEIRA, J. B. A. **Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo.** In: Revista Ensaio. v. 10, nº 35, p. 161-200. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

_____. **O ABC do Alfabetizador.** Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa, 2007.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P.C. de A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Revista Psicologia da USP**. São Paulo, vol. 3, nº 1/2, p. 107-121, 1992.

PINTO, A. L. G. (Coord.). *et al.* A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo III, p.4-31, 2007.

PLEKANOV, G. V. **A concepção materialista da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, Vera M. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

_____, Vera M. M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papyrus / São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SANTOS, C. F.; Albuquerque, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAWAYA, S.M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 26, n.1, jan./jun. 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, vol.37, n.130, jun./abr. 2007.

SCHROEDER, S. C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, nº 21, março de 2009. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo5.pdf.
 Acesso em 20/03/2012.

SIGWALT. C.S.B. *et al.* A aventura da alfabetização. **Jornal Escola Aberta**, Curitiba, ano V, n. 12, ago. 1988. Secretaria Municipal da Educação.

SILVA, A. S. B. da; PINHEIRO, L. M; CARDOSO, R. F. **Método misto de ensino da leitura e da escrita e história da abelhinha. Guia do Mestre.** 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional ,1973.

SILVA, C. S. R. da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica. Editora, CEALE, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. Alfabetização: A ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos**, RaaB, n.16, p. 10-11, jul. 2003.

_____. Alfabetização e Letramento. In: **Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Curitiba: SEED, 2010.

_____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, nº 29, p. 18-22, fev./mar./abr. 2004.

_____. Letramento e Escolarização. In: Ribeiro, Vera M. M. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 5-16, set./ out./nov./dez. 1995.

_____. Nada é mais gratificante que alfabetizar. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, p. 10-14, abr./mai. 2005.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: University Press, 1989.

TEIXEIRA, A. E. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

TERZI, S. B. A experiência de letramento em Inhapi e Olho D'Água do Casado, AL. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, São Paulo, n. 1, p. 143-153, 2001.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, A. S. *et al.* Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**, Brasília: MEC/SEB, fascículo IV, p.4-45, 2007.

VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONITIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

OBRAS CONSULTADAS

ABAURRE, B; FIAD, R.; MARINK- SALINSON, M. L. **Anos de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, 2, 1992, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: PUCRS- CEAAL, 1992.

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. *et al.* **Leitura e escrita na vida e na escola. Leitura: Teoria e Prática.** Campinas, v. 4, n.6, 1985.

BARRERA, S. D. **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação linguística e consciência metalinguística.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

_____. **O método: panacéia, negação ou pedagogia?.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita: A produção do texto narrativo no contexto escolar.** Brasília / Cuiabá: Co-edição Inep / Comped UFMT, 2000.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, L. M. de M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2010.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ed. Ática, 1995.

DIETZSCH, M. J. M.; SILVA, M. A. S. Itinerantes e Itinerários na busca da palavra. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 55-63, fev. 1994.

FRADE, I. C. S. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença pedagógica,** Belo Horizonte, v 9, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOUGH, P.B.; LARSON, R.C.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, letramento, linguagens sociais e gêneros discursivos. Seminários Letramento e Alfabetização. **Cole – Congresso de leitura**, Campinas, 14, 2003.

GUIMARÃES, S. R. R. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 19, n. 1, 2003.

_____. O papel das pistas do contexto verbal no desenvolvimento das palavras. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 279-289. 2004.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. v.2. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIN, L. R. **Quem tem medo de ensinar?**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Considerações sobre o direito à educação**. Curitiba: NUPE/Marx/UFPR, 2006.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigência no local de trabalho?. In: _____. (Org.). **A formação do professor – perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MALUF, M.R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da Linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008. p. 123-135.

MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de Professores – limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização**. v.5, n.29. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1999.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: **Caderno Cedes**, Ano XX, n. 52, Novembro de 2000.

MOTA, M. M. P. E. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. In: **Revista psicologia em estudo**, Maringá, v.14, n.1, p.159-166. jan./mar. 2009.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. UNB- Brasília, 2010.

PRETO- BAY, A. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCLIAR, C. L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A. S. B. da.; PINHEIRO, L. M.; CARDOSO, R. F. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha**. Guia do Mestre. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24. fev. 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. vol 2, p. 119. Brasília: MEC/SEF, 2001.